

**Aportes a la reflexión desde la formación política para el trabajo con jóvenes en la
Esquina Redonda.**

Manuel Bedoya Bonilla

Tutor: Andrés Caro Peralta

Formación Política y Memoria Social

Departamento de Ciencias Sociales

Facultad de Humanidades

Universidad Pedagógica Nacional

2025

Contenido

Agradecimientos _____ **5**

Introducción _____ **6**

CAPÍTULO I

Del enfoque punitivo a la restitución de derechos en jóvenes: una mirada al problema social. **12**

Formación política, vulnerabilidad social y arte: algunos elementos del horizonte conceptual. _____ **26**

Vulnerabilidad Social _____ **27**

Desigualdad Social _____ **30**

Formación Política y Arte _____ **31**

CAPÍTULO II **35**

Hacia la formación política como un saber en contexto: necesidades y apuestas pedagógicas en el marco de la restitución de derechos educativos. _____ **35**

Procesos formativos y/o educativos de los colectivos e instituciones con las que se desarrolla la propuesta. _____ **37**

La Esquina Redonda _____ **37**

IDIPRON _____ **41**

Unidades y caracterización de población _____ **46**

De la articulación entre Idipron y la Esquina Redonda _____ **48**

Pensar la formación política en contextos de vulnerabilidad social: una aproximación pedagógica _____ **49**

Panorama de Acción _____ **51**

Panorama de Problematización _____ **54**

Perspectiva conceptual de la propuesta pedagógica _____ **55**

Formación política desde el arte: una apuesta por el reconocimiento del otro y la transformación _____ **59**

CAPÍTULO III

La Esquina Redonda como territorio de disputa y resignificación política _____ **66**

Autonomía y política social: tensiones entre el autorreconocimiento y los programas institucionales _____ **70**

Posibilidades de autorreconocimiento y territorialización en la Esquina Redonda _____ **77**

Formación Política: más allá de las prácticas institucionales _____ **82**

Arte como vehículo para el fortalecimiento de capacidades de expresión política _____ **91**

El alcance del arte en el marco de la formación política y los programas socioeducativos de restitución de derechos _____	95
Dimensiones socioeducativas en contextos de exclusión social: hacia el reconocimiento del otro/a como de mi mundo _____	99
Reconocimiento del otro y de la ciudad como parte de mi mundo, fundamental para mi autonomía: Hacia una reflexión ética de la solidaridad y el respeto _____	104
Entre la vulnerabilidad social y la exclusión: Escenarios posibles para la formación política y la acción pedagógica desde las ciencias sociales (investigación de segundo orden) _____	107
Conclusiones _____	113
Referencias y Bibliografía _____	116
Anexos _____	120

Agradecimientos

A mi madre, que entendió sin necesidad de la cátedra la importancia de formarnos. Que pisó el barrio y me mantuvo en él para recordar la necesidad de transformarlo, y transformarnos con él, de paso. A la enseñanza del hip-hop, por permitirme vincularme a la labor de compartir el conocimiento sin la pretensión del académico y con la bondad del que tiene hambre de aprendizaje. A mis hermanxs, los que elegí en esta institución, y los que me otorgó la vida para avanzar y encontrarle sentido a la vida.

Por una academia que no huele a escritorio, que logre desempolvar en archivo para volverlo vida, enseñanza y caminos. Que piense en la juventud y la realidad que viven desde una necesidad auténtica por formarnos en colectivo, y no por querer recargar sobre ellos y ellas las aspiraciones de una sociedad que no pudimos construir.

Introducción

El presente trabajo analiza la relación entre la formación política y el arte con jóvenes en contextos de restitución de derechos. La investigación se sitúa en el proyecto de La Esquina Redonda, en el que participa el Instituto para la Proyección de la Niñez y la Juventud (IDIPROM) y la Fundación Gilberto Alzate Avendaño (FUGA). Este espacio se ha constituido como un escenario para la resignificación territorial de este sector de la ciudad que estuvo marcado por la violencia, el microtráfico y la habitabilidad de calle. La investigación se concibe a partir de la necesidad de plantear escenarios en los cuales se pueda abordar problemáticas que vinculen la realidad de las y los jóvenes con los desafíos que suponen las formas de exclusión inherentes a la política social orientada por algunas instituciones encargadas de la formulación de políticas hacia poblaciones vulnerables. Además, desde el ejercicio de análisis este trabajo se sitúa en el espectro de acción en el que confluyen los debates de la formación política y las prácticas socioeducativas en entornos institucionales en el que participa el IDIRPON.

El escenario de trabajo de investigación hace parte de las iniciativas por acoger los procesos de gestión comunitaria y resignificación territorial gestados luego del masivo desalojo del sector de Ele en la localidad de los Mártires, en el centro de la capital. En el año 2016 se desarrolló el proceso de desalojo de la zona del Bronx, que estuvo marcada por complejas situaciones vinculadas a bandas criminales transnacional, el microtráfico, la habitabilidad de calle y a un conjunto variado de personas que habitaban de distintas formas este sector de la ciudad. Fue desde año 2018 que la Alcaldía de Bogotá inició un proyecto denominado Bronx Distrito Creativo ¹ y dentro de estas iniciativas en el año 2019 se formuló el proyecto “La

¹ Los debates sobre el tratamiento y la política orientada a los fenómenos que se presentaron en Bronx han sido objeto de discusión en el debate público. Existen distintos balances y críticas sobre esta experiencia. Para seguir

Esquina Redonda” que tiene como propósito construir “un lugar que articule, posibilite y haga visible el saber comunitario y el valor de las prácticas y los oficios que han forjado la historia del centro de Bogotá.² Luego de algunos intentos en el año 2024 el Idipron se articula al proyecto de La Esquina Redonda en el que participan distintas Unidades de Protección Integral (UPI) con el objetivo de ampliar la oferta educativa y cultura para los jóvenes que hacen parte de los procesos formativos del Idipron.

De otro lado, la Esquina Redonda en la actualidad comprende el espacio en el cual se llevan a cabo procesos de acompañamiento a personas en contextos de vulnerabilidad social, bajo un horizonte que, además de constituirse desde los procesos comunitarios que lo componen, propone la necesidad de establecer vínculos que superen la modalidad asistencial que caracteriza muchas iniciativas institucionales, por medio de la construcción de espacios de participación y resignificación colectiva de la Ele y de la ciudad. La particularidad del escenario de implementación del proyecto evidencia, por un lado, la posibilidad de encontrar espacios formativos orientados hacia el fortalecimiento de las capacidades para la participación, la creación y la reflexión crítica, y por otro, la necesidad de ampliar el escenario de debate frente al potencial de las capacidades de las y los jóvenes de los barrios para la transformación social y la gestión comunitaria.

Este proyecto, se articula al espacio abordando temas que están directamente relacionados con aspectos de la formulación de los proyectos socioeducativos para jóvenes, y,

este debate se puede ver: “El Bronx de Bogotá, un territorio lleno de fantasmas tras el desalojo”, El País, 20 de mayo de 2017.

²” (La Esquina Redonda, "<https://bronxdistritocreativo.gov.co/la-esquina-redonda/>"<https://bronxdistritocreativo.gov.co/la-esquina-redonda/>).

además, explora elementos de la política social necesarios para entender las dimensiones en las que es posible pensar en procesos que involucren la concientización y la reflexión ético-política en el marco de la restitución de derechos. La composición del proyecto se caracterizó por la constante búsqueda de herramientas que promuevan espacios de reflexión y acción política en el marco de dichos programas y de acuerdo con las propuestas del instituto para esta materia (Idipron, 2022, pág. 39). A su vez, espera brindar algunos aportes con respecto a la importancia de las representaciones sociales y culturales de la juventud para la conformación de proyectos de formación política que busquen dotar de verdadero sentido los contenidos y elementos que propone en el contexto de la vulnerabilidad social. Y es que, ante la necesidad de la construcción de dichos espacios, es indispensable vincular la experiencia vital de las y los jóvenes a los elementos que permiten desde la formación política entender las dimensiones y “dispositivos para la producción del sujeto joven” (Mendoza y Escobar, 2005, pág. 12), sus retos y los matices que comprende.

En esencia, la mayoría de los ejercicios de reflexión sobre la formación política se enmarcan, sino en una perspectiva de formación docente (Pérez, 2002 y Mendoza, 2007), en escenarios en donde es sumamente necesario su despliegue, como lo son los barrios y territorios más golpeados por los regímenes de exclusión multidimensional (Briceño, 2019, Espinoza y Sánchez, 2010). Es por ello, que esta propuesta se vincula a establecer canales de conexión entre los escenarios de problematización – vinculados al escenario investigativo y académico – y los aspectos pedagógicos prácticos que permiten hablar de formación política en los contextos de restitución de derechos. Orientar dicha discusión debe pasar por preguntarnos por cómo se articula la transformación de las experiencias individuales y colectivas de las y los jóvenes, con

los escenarios de formulación de proyectos pedagógicos, que permitan situar en las realidades cotidianas de un “*saber en contexto*” (Ortega, 2022, pág. 227)

Las discusiones que componen algunos de los debates alrededor de la formación política con jóvenes, coinciden con la necesidad histórica y cada vez más apremiante de fortalecer los espacios de aprendizaje orientados a la construcción de sujetos políticos; que lean el mundo desde una perspectiva integral y que estén en la disposición para las transformaciones sociales, ambientales y culturales que se avecinan. Por ello, este trabajo se inserta en las posibilidades de pensar esas discusiones en tensión con las dinámicas institucionales en el marco de la restitución de derechos. Ya que hacia un horizonte que otorgue a las y los jóvenes la posibilidad de encontrar espacios que ayuden a “articular, movilizar y resignificar” (Ortega 2022, pág. 227) su experiencia vital.

La investigación busca aportar a los debates de la Línea de Formación Política y Memoria Social de la Licenciatura en Ciencias Sociales³. A partir del Documento de Fundamentación del año 2006 elaborado por Sandra Rodríguez y Constanza Mendoza y los posteriores avances analíticos se ha considerado la formación política como un criterio central para la elaboración de propuestas de investigación en el campo de los estudios de la memoria. La formación política implica un posicionamiento del investigador y los profesores en formación en la perspectiva construir herramientas con las cuales los sujetos puedan leer sus contextos y situarse frente a ellos. Aunque en los documentos de fundamentación la formación política se anclaba a identificación de un problema en el campo de los estudios de la memoria, se ha podido

³ La línea de formación hace parte de los enfoques de investigación que propone la licenciatura en ciencias sociales.

identificar que la categoría de formación política puede tener una dimensión específica y puede aportar elementos particulares para la investigación social y la formación de docentes.

Siguiendo los debates sugeridos por la línea, este trabajo ofrece tres coordenadas en las que se puede considerar esta discusión: i) pensar la formación política y su capacidad pedagógica en el contexto de jóvenes en restitución de derechos, es decir, pensar esta categoría más allá del espacio de la escuela. ii) explorar experiencias en las cuales el arte se constituye como un puente para considerar problemas como la autonomía, la territorialidad, la participación política y otros elementos que configuran las formas de trabajo con jóvenes en La Esquina Redonda y iii) poner en tensión los problemas de formación política en una institución como el Idipron que se encuentra en la encrucijada entre de la promoción de políticas públicas de restitución de derechos y las acciones que se han sido catalogadas como “asistencialistas”.

La presentación del texto se divide en tres capítulos dispuestos en función del planteamiento del problema y el desarrollo del proceso de investigación práctica. En primera medida, comenzaremos dando algunos elementos imprescindibles para la comprensión del fenómeno de la restitución de derechos y los escenarios socioeducativos que de los que está compuesto nuestro caso; así como las transformaciones que compone el fenómeno y la intención del proyecto con las tensiones que ello plantea. En segunda instancia, serán presentados las líneas centrales de la apuesta pedagógica y la propuesta en la que el arte se enlaza a la formación política en el contexto de jóvenes que están en tránsito a la restitución de derechos. A manera de complemento, y como parte sustancial del desarrollo del texto, se realizará un ejercicio de sistematización compuesta por ejes de trabajo – que surgen tanto del planteamiento del problema, como de la observación y la construcción colectiva – que buscan darle sentido al

ejercicio de investigación por medio de la reflexión sobre la práctica y la investigación de segundo orden.

Capítulo I

Del enfoque punitivo a la restitución de derechos en jóvenes: una mirada al problema social.

El presente capítulo propone un acercamiento a los panoramas de lectura desde los cuales se puede analizar la realidad social y política de algunos los ejercicios de los organismos institucionales orientados a la restitución de derechos. En particular, interesa a este primer capítulo propiciar una reflexión contextual para pensar las problemáticas que enfrenta la política pública encargada de los procesos formativos y/o socioeducativos que implican la restitución de derechos. De igual manera espera poder abordar las transformaciones de los enfoques que predominaron a la hora de establecer mecanismos de prevención y atención a las problemáticas que refieren fenómenos como a la habitabilidad de calle, el consumo de SPA y la desescolarización en la infancia.

Con el objetivo de contribuir al entorno desde el cual surge esta investigación, serán orientadas las discusiones a través del análisis del papel de la pedagogía y la formación con jóvenes en el marco de la formulación de proyectos para la prevención y atención de la vulnerabilidad. Por lo cual será necesario trazar una ruta que contemple algunos de los objetivos y perspectivas metodológicas que incluye la propuesta, tanto en el escenario práctico, como en el ámbito de la problematización y la reflexión pedagógica.

1. Cambios en el tratamiento punitivo hacia los jóvenes.

En el contexto bajo el cual el proyecto se desenvuelve es imperante rastrear las transformaciones que ha tenido el sistema de atención y prevención con relación a la política

social orientada a la niñez y la juventud; esto con el objetivo de comprender el panorama institucional en el que funciona la restitución de derechos, así como las posibilidades de integrar horizontes que planteen la formación política dentro de los procesos socioeducativos que se formulan.

De manera general podría decirse que la vulnerabilidad y su vinculación a los problemas que actualmente padecen los jóvenes es un fenómeno que por sus características multicausales cuenta con dimensiones de análisis, que, además de estar poco investigadas, son diversas en cuanto a su perspectiva teórica y horizonte político. (Moreno, 2008, pág. 10-11) Algunas interpretaciones asocian el concepto a la capacidad de resistencia a las crisis y peligros propios de la configuración del neoliberalismo. (López, 2015. pág. 62) Es decir, se relacionan con la política social y las acciones estatales comprendidas en programas de protección, que han sido más un ejercicio por subsanar las consecuencias de las política empobrecedoras, que por construir proyectos encaminados a pensar el problema de manera integral; como señala Moreno (2008) en su investigación (pág. 10-11) Es pensar en la posibilidad de que “las políticas públicas se han enfocado a resolver problemas existentes; es decir, las políticas han sido más de corte curativo que preventivo” (López, 2015. pág 62)

En otros términos, se trata de un problema en el que la configuración actual del Estado se encamina a priorizar el financiamiento de programas de atención, antes que modificar las políticas antipopulares que sustentan la vulnerabilidad en sí misma. Pero a pesar de ser similar en cuanto a lo que corresponde a la política social hacia la juventud y la niñez, las disputas educativas y pedagógicas cuentan con aristas que la hacen diferente.

La dimensión educativa de dicho panorama en la política pública se establece como un elemento que suma ante la necesidad de mitigar muchas problemáticas que tienen orígenes en los procesos de socialización, la deserción escolar, el trabajo infantil, la desescolarización, entre otros. Pero no configura una prioridad sino hasta luego de la consolidación de los enfoques que propenden por la protección de la niñez y la juventud; particularmente por entender la importancia de prevenir la vulnerabilidad desde los primeros años.

La estructuración del entramado que rige la formulación de los proyectos pensados en clave de la integración social, y las políticas de protección, se estableció en concordancia con las discusiones regionales y globales entorno a la necesidad de construir políticas diferenciales pensadas hacia la juventud, y aún más importante, encaminadas a romper los patrones de estigmatización que culpan a los individuos en contraste con el “clima educativo” (Martinnis y Flous, 2013. pág. 116) que ofrece la sociedad. Como se puede identificar en la tabla 1, a partir de la última década del siglo XX y a posteriori, surgieron instituciones de carácter local y transnacional que promulgaron por la protección de los acuerdos de la *Convención sobre los Derechos de los Niños* (CDN) de 1989, desde el ámbito jurídico, (expresado en la creación de sistemas penales para adolescentes) hasta el panorama de interpretación (ejemplificado en ejercicios académicos desde la psicología y otras disciplinas). Esta convención dictaminó el camino para la profundización de las políticas públicas que fueron implementadas en Latinoamérica, pues fue el referente para la renovación del repertorio de acción y problematización del ámbito del tratamiento integral al sector de la juventud y la infancia. (Villadiego, 2016.)

TRANSFORMACIONES EN LA PERSPECTIVA DE TRATAMIENTO PARA LA VULNERABILIDAD EN LA JUVENTUD



Cuadro 1. De realización propia producto del análisis de las fuentes

Este proceso llevaría a la cristalización de las relaciones del Estado con la niñez y la juventud, sobre todo con relación a la prioridad que ocuparía dentro de las políticas públicas, más allá de las perspectivas que se constituyeron institucionalmente desde la segunda mitad del siglo XX (Álvarez, 2012. pág. 20), que incluían a la juventud vulnerable, o de la calle, solo dentro de programas secundarios de reeducación o rehabilitación. De la promulgación de la convención, surge un horizonte de desarrollo que propone la *doctrina de protección integral* como “el conjunto de acciones, políticas planes y programas que con prioridad absoluta se dictan y ejecutan desde el Estado

(..) para garantizar que todos los niños, niñas y adolescentes gocen de manera efectiva y sin discriminación de los derechos (...) al tiempo que atienda especiales en que se encuentran los niños individualmente considerados o determinado grupo de niños que han sido vulnerados en sus derechos (Buaiz, 2011. Pág. 62).

Esta corriente fue determinantemente en los procesos de consolidación de la política social de los países latinoamericanos, en contraste a las perspectivas que concebían la habitabilidad de calle y el consumo en jóvenes como un escenario de salud pública relacionado a la existencia de una “situación irregular” (Buaiz, 2011, pág. 23)

De manera previa, los marcos de representación de la vulnerabilidad social en las y los jóvenes establecían políticas de carácter acusatorio con un enfoque centrado en la seguridad o sanidad pública. En contraste, a partir del establecimiento de preceptos políticos movilizados por demandas transnacionales como las de la Unicef o la OCDE, – y sumado a la tendencia regional por establecer políticas sociales orientadas a la atención y prevención de la vulnerabilidad en la juventud y la niñez – comenzaron a focalizarse los esfuerzos por construir programas y vigorizar algunos de los existentes, como en el caso de Integración Social (2006) y el Instituto para la Protección de la Niñez y la Juventud (IDIPRON) en nuestro país; además de la promulgación de la Ley 1098 de 2006. Para el caso del segundo, las reestructuraciones comprendieron un enfoque de problematización que superó las instancias iniciales que la definían como una institución mediada por la resocialización y la caridad; otorgándole competencias en materia de atención y aplicando enfoques de desarrollo que se enmarcaban más en la doctrina de protección integral, que en las tendencias conductuales que primaban desde su consolidación en los años setenta con Javier de Nicolás, de quien hablaremos más adelante (Idipron, pág. 20-31).

Al respecto, es necesario tener en cuenta algunas de las etapas en las que se comprendió el proceso de transformación del Instituto, para ubicar su existencia en el marco de las políticas públicas orientadas a la protección de la niñez y a juventud. La primera, comprende los inicios de un proceso de consolidación de proyectos que buscaban la atención a la vulnerabilidad juvenil ante el fenómeno del “gaminismo” y otras denominaciones peyorativas que definían la pobreza y

los altos niveles de exclusión durante la primera y segunda mitad del siglo XX (Álvarez, A. 2012)- Para un segundo momento, se caracteriza a el instituto por su etapa de consolidación, entre la transición hacia un modelos organizativos que permitieran su pleno funcionamiento y la conformación de parámetros de atención y prevención. Las últimas tres partes comprenden el grueso de la participación de la institución en lo que refiere a atención y prevención con jóvenes en vulnerabilidad social o conflicto con la ley. Por lo menos lo que más ha destacado en materia de restitución de derechos, además de la ampliación de cobertura y la modificación metodológica.

2. El Idipron en el debate sobre la restitución de derechos

Ante la puja regional por constituir horizontes que se establecieran en concordancia con las realidades sociales y políticas de la niñez y la juventud vulnerable, como lo propone el enfoque de atención integral, estas instituciones se encaminaron a reconfigurar el modelo “anticuado”, para establecer nuevos horizontes de comprensión de las problemáticas estructurales que producen la situación de vulnerabilidad o marginalidad y de la amplia gama de escenarios en los que se presenta. Aunque existen políticas públicas e instituciones que recientemente han incorporado una serie de lineamientos desde perspectivas más participativas, en relación con los jóvenes (Idipron, pág. 24-25), algunas investigaciones de carácter pedagógico dan evidencia de la distancia existente entre la formulación de los proyectos – enmarcados bajo el velo de la perspectiva de protección integral –, y las interpretaciones de las y los jóvenes sobre sus propios procesos y territorios. (Briceño, Bello, Martínez y Ureña. 2019)

De manera paralela al desarrollo de políticas públicas se han ampliado las reflexiones epistemológicas y pedagógicas que exhortaban a una comprensión más profunda en los móviles subjetivos de las y los niños – sobre todo en los procesos de enseñanza –. Dichas discusiones

araban el camino para una transformación frente a las concepciones de la niñez y la juventud, junto con su diferenciación frente al mundo adulto y la construcción de panoramas de problematización concretos para su abordaje. El fenómeno logró poner en tensión categorías de análisis psicosocial, económico y político que antes permeaban los puntos de enunciación desde los cuales se realizaba la lectura de los escenarios de desigualdad, trabajo y mortandad infantil presentes en los años ochenta del siglo XX y caracterizados por su fuerte componente de estigmatización. (Álvarez, 2012)

En particular, las claves de interpretación sostenían que la lectura de la criminalidad y otros fenómenos como la habitabilidad de calle o el consumo de SPA en la juventud fueron permeados por corrientes que fomentaron la transformación, de lo que se conocía como la doctrina de la situación irregular, hacia una perspectiva más progresista de la problemática. (Villadiego, 2016. pág. 4). La práctica que suponía la doctrina de situación irregular estaba comprendida en gran medida por la nula existencia de mecanismos que diferenciaban, el procesamiento de situaciones relacionadas con la marginalidad o la delincuencia con jóvenes, y el manejo jurídico y político que supone el procesamiento de adultos mayores de dieciocho años. La emergencia de nuevos panoramas de lectura que dieran cuenta de las verdaderas problemáticas de la vulnerabilidad en la juventud se sumó entonces, a la consolidación de la doctrina de protección integral.

Promover políticas orientadas a la protección integral no ha sido suficiente y, al contrario, ha brillado más por la asistencia que por la creación de mecanismos que mitiguen los problemas y aboguen por el bienestar social de las y los jóvenes más vulnerables. En este contexto normativo, ha desplazado muchos procesos de restitución de derechos para jóvenes hacia un horizonte de cumplimiento, donde la actividad pedagógica se concibe como un instrumento más

para la consumación de los objetivos de los entes institucionales y no para una transformación profunda en los procesos propios de las y los jóvenes. Las instituciones encargadas de dichos escenarios (ICBF, IDIPRON, Defensoría del Pueblo etc.) han velado por una transición entorno a los aparatos de control y tratamiento de problemáticas respecto al consumo de spa, conflicto con la ley y habitabilidad de calle en la juventud; promoviendo espacios de atención integral e inmediata que se posicionan como alternativas significativas para muchos jóvenes de los barrios periféricos de Bogotá. Aquellas instancias, generalmente tienden a hacer lo que pueden con lo que tienen, pero es aquí donde se piensa que los procesos verdaderamente restaurativos pasan por la reflexión frente a sus realidades cotidianas, muchas veces lejanas a las proyecciones institucionales, y más cercanas a perspectivas sociales culturales y artísticas de sus territorios. Como se ha podido evidenciar en algunos trabajos que refieren a las cualidades del arte y la ciencia para valerse de los objetivos de la educación social o el desarrollo humano, en el caso de la profesora Pérez (2002) y las investigadoras Briceño et al (2019)

En estas instancias, la pedagogía ha tomado un papel importante para hablar del horizonte político que tiene la formación con jóvenes, puesto que ha facilitado la utilización de recursos de carácter práctico, que, más allá de promover la sanción y la obligatoriedad de los programas, invita a las y los jóvenes a problematizar las realidades que viven y a transformarlas; Lo que resulta preocupante, tiene que ver precisamente con el papel con el que se desenvuelve la pedagogía en estos contextos institucionales. Muy lejana en algunos casos a una verdadera reflexión ética frente a la situación en la que se encuentran (Henning, 2023, pág.78) la pedagogía figura como un mecanismo que permite el control conductual y facilita la economía procesal restringiendo el acto educativo, muchas veces orientada para la formación de mano de obra barata disponible para el Estado.

Para hablar con claridad de los procesos socioeducativos que se enmarcan en dichos contextos, y para los cuales la pedagogía se ha convertido en un elemento central, es necesario comprender las dimensiones sociales, culturales y económicas que comparten las y los jóvenes del Idipron. A nivel general, existen categorizaciones que se sustentaron a partir de las reflexiones políticas mencionadas anteriormente; en el marco de los programas de salud pública pensados por el Estado y los altos niveles de explotación infantil y habitabilidad de calle. (Álvarez, 2012. pág. 20). Pero a pesar de la integración de políticas públicas orientadas al saneamiento, las circunstancias reales de transformación de los contextos para la juventud de los sectores populares no parecen hacer parte del repertorio estatal sino hasta la conformación de la doctrina de protección integral. Como consecuencia de ella, y a través de largas transformaciones en las modalidades de atención, surgieron a lo largo del continente instituciones autónomas y estatales evocadas a la protección de los derechos de las y los jóvenes más vulnerables, como lo son la Fundación Van Leer en Brasil (1970), el Consejo Federal de Niñez y Adolescencia en Argentina o el Idipron en Colombia.

Casi la totalidad de las acepciones con las que se han configurado estas instituciones, al igual que la política pública que cobija su funcionamiento se decanta por la doctrina de protección integral, en tanto busca la construcción de mecanismos que promuevan la cobertura y garantía de los derechos básicos de desarrollo y aprendizaje de las niñas niños y jóvenes. Aunque ha sido arduo el trabajo de quienes han representado al Estado en el marco de la promulgación de políticas que aboguen por la cobertura educativa para la parte más vulnerable de la sociedad – más aún en su juventud, en donde se agudizan las condiciones de exclusión en cuanto al acceso y el desarrollo psicológico y socioafectivo –, los retos que supone la apuesta pedagógica y política que implica la gestión de procesos socioeducativos con jóvenes en contextos de vulnerabilidad

constituyen para este proyecto un punto de partida para aportar a la construcción de mecanismos didácticos y culturales que se acerquen a dicho objetivo y no releguen la reflexión pedagógica a un saludo a la bandera.

En dicho contexto, algunas instituciones han optado por mantener estándares que obedecen a una política de situación irregular, donde la necesidad de control conductual excede los objetivos pedagógicos y se convierte en un modelo anticuado (Idipron, 2022), pero que han cambiado según la necesidad de establecer contacto con las formas de representación social y cultural de las y los jóvenes (Ver tabla 2.). Contrastan en ese sentido algunas de las nociones con las que cuentan las y los jóvenes con respecto a su etapa vital y a los distintos procesos de restitución por los que pasan, con las funciones e intereses institucionales que buscan influir en sus patrones conductuales y formas de relacionamiento con el barrio y la ciudad. (Briceño et al, pág. 45-47)



Cuadro 2. Construida a partir de los elementos históricos y transformaciones del Idipron

En el marco de las posibilidades en las que se desarrolla esta investigación, mencionado anteriormente por medio del vínculo Fugaa – Idipron, ubicamos el entramado antes mencionado, en donde funcionan paralelamente nociones frente a la vulnerabilidad, la juventud, y los procesos socioeducativos bajo un panorama que puede permitir a la formación política involucrarse en los escenarios que detentan los procesos de enseñanza-aprendizaje con esta población. Este proyecto se focaliza en realizar un acercamiento desde la formación política en los escenarios de implementación de los programas del Idipron que tratan con jóvenes en contextos de vulnerabilidad social, puesto que cree que este horizonte permite entender algunas de las problemáticas estructurales que son producidas por los niveles de exclusión que inciden en los procesos de socialización y a su vez en las formas de habitar el barrio y a ciudad. Es necesario que la pedagogía se involucre de lleno en la reflexión acerca de las y los jóvenes que, en campos y ciudades, no solo se encuentran en situaciones de vulnerabilidad social, asociadas a las dinámicas de desigualdad, sino que por distintos factores están inmersos en escenarios de ilegalidad o volcados a contextos de consumo o habitabilidad de calle, muy a pesar de que no sea un asunto que se pueda abordar desde nuestra disciplina.

El propósito formativo del proyecto pretende fomentar la reflexión ética y política de las y los jóvenes del Idipron bajo los pilares de la solidaridad, el apoyo mutuo, la resiliencia y la gestión comunitaria; tanto de sus procesos individuales respecto a su situación de vulnerabilidad, como a las proyecciones sociales, productivas y artísticas que ofrece la Esquina Redonda. Es decir, gestar mediante una serie de encuentros de carácter dialógico y participativo, la reflexión frente al respeto, la tolerancia, la convivencia y la solidaridad en aras de favorecer los procesos de

restitución de derechos que plantea el Idipron y la apropiación del territorio a partir de la acción política y artística.

Si bien los escenarios no formales en los que la pedagogía se involucra han nutrido de manera significativa los referentes para el trabajo en sectores populares o con dinámicas comunitarias y organizativas, en el escenario del derecho y la política estatal siguen existiendo nociones que refieren la pedagogía más como una herramienta secundaria, que como parte integral del proceso de restauración de derechos. Es por eso, que creemos que la conjunción entre las proyecciones del modelo pedagógico del Idipron y algunas perspectivas orientadas a la reflexión ético-política pueden ayudar a subsanar algunos de los vacíos con los que cuentan muchos programas de atención a jóvenes en condiciones de marginalidad, tanto a nivel local, como global. La Esquina Redonda figura, desde nuestra perspectiva, como un lugar idóneo para dicho objetivo. Allí la pertinencia de centrar las discusiones pedagógicas en el marco de los sistemas de restauración de derechos para jóvenes y los parámetros de lectura en los cuales se desarrolla. Con el objetivo de pensar, de manera integral y digna, ejercicios que resalten su posición como agentes activos dentro del territorio y le exhorte a la transformación de su entorno y de sus propios contextos. Nuestro aporte, proponer una apertura, que permita el relacionamiento de las y los jóvenes, con conceptos como la participación, la solidaridad y el trabajo colectivo como ápices importantes para la transformación de la realidad y la búsqueda del mayor bienestar colectivo, más allá de los objetivos institucionales y laborales que acarrearán sus procesos.

La pertinencia de esta investigación se piensa entorno a la posibilidad de incidir en móviles de subjetivación más afines a la realidad de las y los jóvenes, con el fin de posicionar escenarios de transformación que no impliquen exclusivamente el panorama sancionatorio y

laboral, sino que incursionen en escenarios de territorialización y formas de apropiación de la ciudad desde la cultura, la política y el arte. Creemos entonces, que es necesario fomentar en las y los jóvenes formas de apropiación de la ciudad que no se limiten por el ámbito institucional y más bien se vuelquen a explorar formas de resignificar su experiencia en el territorio desde móviles más cercanos al barrio y a la experiencia vivida, en donde la institución funcione más como escenario de mediación frente a las desigualdades que atañen a los territorios, que como espacio de coerción para con las y los jóvenes.

Las variables de aproximación a esta problemática se establecen en el mismo sentido de su tratamiento. Por un lado, la perspectiva normativa de la institución, que como hemos visto, se transforma con la necesidad de un cambio en las políticas públicas con relación a la juventud; y por otro, las orientaciones dadas desde el análisis social y psicopedagógico en torno a los procesos de restauración de derechos, de los que, se encargan instituciones como el Idipron y el ICBF. De allí se desprenden buena parte de los antecedentes locales que permiten realizar un primer reconocimiento, en donde creemos, urge la necesidad de crear escenarios formativos que faciliten a los y las jóvenes proyectar un futuro más allá del ejercicio laboral/escolar y busque la concientización frente al relacionamiento con el otro/a, el cuidado colectivo, la justicia social y el cuidado del territorio. Los escenarios socioeducativos dentro y fuera del marco de escolarización en contextos populares, no solo deben posicionar los sujetos en el centro de la discusión, sino que han de abordar problemáticas como la desigualdad estructural y la justicia social para la fomentar la comprensión política, económica y cultural de su entorno. Lo que se contrapone a la esterilidad de la normativa, – que para este trabajo sustenta la perspectiva de análisis – pasa por fomentar la utilización de recursos propios para la reflexión ético-política, que no se ciña a la

perspectiva de la ciudadanía sino evoquen formas más cercanas de representar la ciudad, de representar el barrio y la marginalidad.

Se trata pues de aportar a la “consolidación de un discurso jurídico y un conjunto de políticas especialmente orientadas hacia los jóvenes, con el ánimo de “ejercer una tutela acorde con el clima político y que al mismo tiempo operara como un aparato de contención y sanción” (Mendoza y Escobar, 2005, pág. 14)

Teniendo estos elementos a la vista, la investigación se plantea analizar la relación entre formación política y los escenarios socioeducativos que se adelantan con jóvenes en contextos de restitución de derechos en “Esquina Redonda”. Esto significa construir un escenario pedagógico práctico asociado con el arte para la reflexión sobre las dimensiones de la formación política en la materialidad de los espacios institucionales del Idipron a partir de tres dimensiones: en primer lugar, realizar indagaciones con respecto a las categorías de vulnerabilidad, desigualdad, y justicia social que permitan dilucidar los retos y apuestas que implican la formación política en contextos de restitución de derechos. En segundo lugar, fomentar la reflexión ético-política con las y los jóvenes desde un horizonte que permita abordar conceptos como el cuidado colectivo, la solidaridad y el apoyo mutuo como factores determinantes para comprensión de la realidad de los barrios y, finalmente, promover la resignificación de la Esquina Redonda como un espacio para la creación cultural y el cuidado de la naturaleza en clave de situar espacial y temporalmente apuestas políticas por la remembranza y la transformación.

Con esta perspectiva la investigación procura pensar el fenómeno de la siguiente manera: la Esquina Redonda es un espacio marcado por contrastes: de un lado, es un escenario que permite la resignificación de la memoria y las formas de habitar el espacio de los jóvenes en

condición de vulnerabilidad social. De otro lado, es un contexto marcado por el desafío de realizar ejercicios en función de problematizar la formación política a través del arte con jóvenes con distintas trayectorias personales marcadas por la habitabilidad de calle, el consumo de SPA, la violencia intrafamiliar, entre otros aspectos. Esta tensión solo muestra la necesidad de desarrollar un trabajo pedagógico sobre la transformación ético-política que pueda abrir un escenario de posibilidad para alterar estas realidades sociales y culturales. Bajo el horizonte analítico de la formación política la investigación plantean las siguientes preguntas orientadoras: ¿Es posible la construcción de un proyecto socioeducativo orientado a la problematización de la realidad desde aspectos como la desigualdad, la justicia, el cuidado del medio ambiente y el cuidado colectivo para pensar en el reconocimiento del otro(a)? y ¿Qué aportes se pueden realizar desde la formación política en el marco de ejercicios de restauración de derechos con jóvenes en contextos de vulnerabilidad social?

Formación política, vulnerabilidad social y arte: algunos elementos del horizonte conceptual.

El balance bibliográfico de este proyecto se sostuvo principalmente en dos secciones que definieron la ruta metodológica, el horizonte conceptual y las categorías que se desprenden luego de la implementación del proyecto. Este balance nos permite nos permite articular las categorías de análisis con las perspectivas que se han aproximado al fenómeno de estudio. En primera medida se mencionarán las categorías de análisis más importantes, que cumplieron, tanto el objetivo de orientar teóricamente la propuesta, como el de funcionar como parte del proceso de problematización llevado a cabo con las y los jóvenes de Idipron durante los talleres. En segunda instancia serán abordadas algunas categorías que hacen parte más del trabajo práctico de la

formación política, pero son imprescindibles para acercarse conceptualmente a la propuesta de este trabajo y sus alcances

Vulnerabilidad Social

Para lograr establecer algunas ideas transversales que permitan darle una definición a la vulnerabilidad social como categoría de análisis, tomaremos algunas perspectivas que funcionan para el horizonte teórico que plantea este proyecto; debido a la gama de variables y posturas que podrían sustentar su explicación desde el ámbito económico, político y social. En el aspecto más pragmático, los debates alrededor de la vulnerabilidad social como una problemática que crece en el seno de los factores económicos producidos por los regímenes de desigualdad de los países de la región; la Cepal orienta algunos horizontes que ayudan a entenderla, a partir del problema que indica la aplicación de programas que mitiguen la pobreza y los escenarios de exclusión; sin atender de manera directa y urgente a los horizontes que proponen los sistemas de desarrollo económico que proponen los modelos sociales de los gobiernos.

(...) el amplio rango de la vulnerabilidad constituye, por otra parte, un severo llamado de atención con respecto a la calidad y sustentabilidad del desarrollo económico y de las orientaciones de la política social (...) es una seria señal de alerta con respecto a la precaria situación en que se encuentran vastos sectores de la población ante perturbaciones económicas que afecten sus ingresos”. (Sojo, A. 2004. pág. 15)

Esta perspectiva entiende que no solo obedece a contextos de inestabilidad constante, producto de las variables de carácter laboral y de acceso a ingresos sustentables, sino que también señala la vulnerabilidad social como un escenario posible en el marco de la fragilidad de los modelos macroeconómicos (Sojo, pág. 11). Dicha problemática se sitúa en el marco

temporal en el que la venta de bienes y servicios – como la educación – prepondera sobre la relación de los derechos civiles y las obligaciones del Estado con sus ciudadanos. Las orientaciones de la política social, en consecuencia, terminan constituyendo el baluarte para justificar la modalidad asistencial del Estado en contraste a los altos niveles de vulnerabilidad y exclusión. Los programas de atención se convierten en prioridad para mitigar el problema, pero no son lo único necesario para solucionarlo, por los elementos estructurales que lo producen; por eso es necesario comprender las particularidades locales en las que se enmarca el desarrollo de la política social para encontrar nociones que den luz acerca de las perspectivas teóricas que explica la vulnerabilidad social en nuestro territorio. Una dimensión local del problema, que se sustrae de dicha perspectiva, sugiere que existen paralelamente mecanismos de mercantilización de la protección social, producto de la oferta pública que se halla promovida desde los enfoques que depositan en las medidas compensatorias el elemento sustancial para el desarrollo de la política social (Otálvaro, 2017. pág. 59) Bajo este panorama, se adelantan una serie de acciones institucionales encaminadas a mitigar el problema o reducirlo a una justa proporción, hallando mecanismos para facilitar el acceso de ciertas poblaciones a oportunidades, pero no necesariamente fuera del espectro de la exclusión y la formación de mano de obra barata.

La posibilidad de entender el problema de la vulnerabilidad social desde un horizonte proporcional a la política pública que se encarga de la atención social permite delimitar algunos de los alcances con los que cuenta la formación política en los contextos de vulnerabilidad social y las instituciones en las cuales podrían existir caminos para orientarla. Ello no significa, que sea únicamente necesario dar el debate de la formación política en los contextos exclusivamente institucionales, por el contrario. Los ejercicios de movilización social en los barrios continúan

gestando ejercicios de formación que van más allá de los alcances estatales y que se vinculan en el marco de escenarios con vulnerabilidad social o desescolarización.

A la vulnerabilidad social se le agregan otras dimensiones, que, si bien devienen en su mayoría de su aspecto económico, responden a problemáticas de carácter educativo, familiar o cultural y configuran formas más complejas de abordarla desde un espectro que funcione para entender su articulación con la política social y los modelos económicos de la región. De igual manera, hay dimensiones, desde horizontes más subjetivos, que se han construido teóricamente entorno a las implicaciones de la vulnerabilidad social como resultado de las distancias existentes respecto al acceso y disponibilidad de los recursos y los programas de mitigación de la pobreza. (Falcón, 2009). Además de responder a una disparidad que se configura a partir de los factores materiales, económicos y ambientales; hay una parte de la población que es invisibilizada a partir de escenarios que restringen su participación política y les excluye de posibilidades de agenciamiento de las condiciones de vulnerabilidad (Falcón, pág. 94). El caso de los procesos socioeducativos que lleva a cabo el Idipron, constituye una propuesta que se enmarca en el ámbito de la política social, abarca a esa parte de la juventud que por motivos de distinta índole se encuentra relegada y excluida de los escenarios educativos oficiales y son acogidos por los programas de destitución de derechos que ofrece esa y otras instituciones del Estado. De alguna manera los programas de nivelación y orientación laboral del Instituto buscan facilitar los mecanismos de acceso a las redes de formación y trabajo, pero por sí solas no resultar en un ejercicio de acompañamiento frente a los escenarios de exclusión que enfrenta la juventud que vive en contextos de vulnerabilidad social.

Desigualdad Social

La categoría de desigualdad social ha sido tratada desde distintos ámbitos teóricos, pero poco problematizada en función de su influencia en el marco de los procesos socioeducativos de los programas institucionales que buscan mitigarla. Sin embargo, existe todo un entramado oficial que define, su conceptualización a partir de los modelos de desarrollo económico planteados por las políticas neoliberales de los países de la región, y justifica su existencia a partir de la falta de política social.

Desde la reflexión de Moreno tomamos ideas que permiten asumir que algunas de las definiciones que se limitan a ver el problema desde un panorama que se fundamenta en el juicio ético, donde las condiciones que producen la desigualdad social pueden ser problematizadas a partir del debate del aprovechamiento del recurso que brindan los Estados a los sectores menos favorecidos. Es decir, se limita a establecer la disimilitud como factor de reconocimiento de la problemática y dificulta su reflexión política.

El abierto reconocimiento de la inespecificidad y de la arbitrariedad que acosan a toda propuesta de sistematización conceptual de la desigualdad social no ha conducido, como podría pensarse, a abandonar su discusión. Por el contrario, ha contribuido a plantear exigencias lógicas y éticas cada vez más severas que hacen posible tender un marco de referencia básico que proporciona un buen punto de partida para valorar en su justa medida los aportes y deficiencias de los enfoques tradicionales que se han ocupado del tema” (Moreno, 2008. pág. 8).

A propósito, del análisis de la vulnerabilidad social desde un posicionamiento que reconozca las problemáticas de los modelos de la política social, es necesario establecer un marco de entendimiento que suponga una reflexión ética y un posicionamiento político frente a

lo que se exige por igualdad, como plantea el economista indio Martya K. Sen, mencionado en la investigación citada (2008, pág. 8). Recurrentemente, se clarifican las definiciones de desigualdad y sus dimensiones a partir de una “condición” o “susceptibilidad” que está anclada a un análisis de clase que vincula la vulnerabilidad social como factor determinante para conceptualizar todos los escenarios en los que se presenta la desigualdad. El análisis de Moreno nos permite, por tanto, entender algunas de las limitaciones que presenta situar las condiciones de vulnerabilidad dentro de un marco de entendimiento que no especifique las dimensiones en las que se da, producto de las diversas formas de distribución desigual.

Formación Política y Arte

Antes de proponer un marco analítico que permita situar el papel de la formación política en los procesos socioeducativos en contextos de vulnerabilidad social, debemos partir de que la perspectiva teórica que aborda este proyecto se acerca a horizontes que la reconocen como una necesidad urgente para revalorar los modelos hegemónicos que perpetúan la exclusión, el colonialismo y la desigualdad como patrón político. Es necesario llevar a cabo ejercicios de formación que permitan “tomar conciencia de la conciencia” (Contreras, 2018) como herramienta fundamental para revertir las prácticas y escenarios que contienen la injusticia y el individualismo como fuente de acción política. Al respecto, es posible retomar algunas reflexiones que son de vital importancia para comprender los ejercicios prácticos que propuso el proyecto para su aplicación y enfoque metodológico.

En un sentido estricto, se puede decir que la formación política difiere del acto educativo o formativo – propio del ser humano – en tanto busca posibilitar la transformación de las condiciones materiales de existencia, en el marco de la concientización de las y los jóvenes como

sujetos políticos, con la capacidad de “actuar en el contexto social donde se definen y confrontan proyectos de futuro viables” (Mendoza y Rodríguez, 2007, pág. 79) Ello no quiere decir que necesariamente esté anclado a los procesos de socialización instituidos, sino que también refieren a escenarios de formación ética, emocional, sexual y moral que suelen relegarse exclusivamente al ámbito privado. Sobre lo primero es necesario saber que todo acto que comprende la formación política implica una intencionalidad que reconoce su génesis en la construcción colectiva del pensamiento crítico como contraparte a los marcos de interpretación tradicionales, pues siguiendo la investigación de Mendoza y Rodríguez, esta también se adelanta en lugares y contextos educativos específicos, en donde es posible realizar ejercicios de reflexión que yuxtapongan los saberes sociales a los conocimientos estandarizados dentro del aula. Implica también un cuestionamiento frente a su panorama ético, ya que promueve horizontes que se vinculen con la realidad social, cultural y política de las y los jóvenes; donde los escenarios de interpretación conmutan la reflexión colectiva de la realidad social por encima de su marco normativo. Es necesario

(...) concebir la formación política como un saber en contexto, de apertura y de carácter autopoietico. Por ende, no le preocupa solamente el qué y cómo formar, sino el para qué y desde dónde, dado que la formación se vincula a una direccionalidad ético-política con la intención de contribuir en los procesos de construcción del vínculo social y pedagógico (Ortega, 2022, Pág., 227).

La perspectiva que proponemos para delimitar el escenario de análisis del proyecto se complementa desde un enfoque que promueve la formación política a partir del fortalecimiento de los marcos de interpretación crítica (Conteras, 2018), en el cual, la interpretación trasciende al

acto existencial y se convierte en una realidad donde se movilizan las voluntades políticas y se constituyen de manera colectiva. En este escenario, la formación política no se trata de la movilización de las nociones propias de quien educa sino de la construcción colectiva de lugares de enunciación que fomenten el reconocimiento ético – político del otro(a).

Para entender la dimensión teórica desde la cual se sustenta este proyecto, es necesario retomar algunos elementos que se suman y surgen de las disputas sociales y culturales de los procesos comunitarios y organizativos. El contexto que presenta la Esquina Redonda permite explorar instancias de formación orientadas a enriquecer los ejercicios de interpretación común con respecto a problemáticas sociales y políticas que emergen producto de las vivencias y el ejercicio de debate alrededor de ellas. Ahora bien, este aspecto, no es simplemente un escenario de mención que facilite la formación política únicamente por medio de conceptualizaciones. Es necesario que esos panoramas de interpretación comunes surjan desde su propia interpretación, por lo cual es fundamental para el proceso encontrar mecanismos que promuevan la comprensión de los fenómenos sociales, políticos y culturales que les rodean. Formar conciencias capaces de actuar ante la complejidad de los retos humanos respecto a problemáticas ambientales, éticas y políticas, es también tomar las herramientas que sensibilizan su contexto para ubicar las interpretaciones en escenarios cercanos a sus esquemas.

El arte, además de la lúdica, el deporte y otras expresiones propias de la etapa vital de la juventud, cuenta con un doble propósito ideal para el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje que aboguen por la autonomía y la interpretación, pues permite ser, tanto generador de reflexiones, como contenedor de saberes y sentimientos. En su ambivalencia, funciona como el contenido en sí mismo, a la vez que es vehículo de objetivos pedagógicos concretos, orientados en este contexto hacia escenarios de resolución de conflictos o problematización;

como lo expone la pedagoga sevillana Mónica Pérez (Pérez, 2002, Pág. 291). Es imprescindible para el desarrollo del trabajo entender la relación directa entre el arte y la formación política en un sentido que permita dotar de sentido la formulación de actividades y la utilización de recursos artísticos para la participación y reflexión de las y los jóvenes.

CAPÍTULO II.

Hacia la formación política como un saber en contexto: necesidades y apuestas pedagógicas en el marco de la restitución de derechos educativos.

La apuesta teórica es pensar la juventud como relación, al joven como posibilidad, lo que incluye todas las caras, la posibilidad no es positiva en el sentido de «lo bueno» o «lo deseable», sino en el sentido del poder hacer, del reconocimiento de las capacidades del sujeto” (Chávez, 2005)

Para comprender a cabalidad la intención y el desarrollo que se le dio a esta investigación a lo largo de estos dos años, fue necesario realizar ejercicios de caracterización que nos permitieran orientar las acepciones metodológicas del proyecto en función del convenio y las necesidades de la población y las instituciones involucradas. Dicho reconocimiento se complementa mutuamente entre la indagación y la exploración práctica, en donde la primera funcionó para entender las problemáticas estructurales a las que se somete la formación socioeducativa con jóvenes en contextos de vulnerabilidad, y la segunda como polo a tierra para agrupar en la materialidad las necesidades y oportunidades que nos brindó el contexto para crear escenarios que pretendieran el mayor provecho de los encuentros con las y los jóvenes.

Es por esto, que este capítulo espera poder conectar al lector con la apuesta del proyecto de se desarrolla entre los lineamientos institucionales y las percepciones sociales y culturales de las y los jóvenes del Idipron, con el objetivo de poder comprender de manera más pragmática, las

particularidades teóricas y conceptuales mencionadas en el previo acercamiento al problema social. Este capítulo busca transitar entre las reflexiones pedagógicas y políticas mencionadas anteriormente, y los escenarios de acción que permiten adelantar procesos de formación política en contextos de vulnerabilidad con jóvenes. Puesto que, para el desarrollo del trabajo fue fundamental explorar los escenarios prácticos en los que creemos, es posible un trabajo de formación política que busque la dignificación de las y los jóvenes como sujetos activos del cambio social y de sus procesos de restitución de derechos. A pesar de su componente investigativo, el trabajo práctico, permitió aterrizar algunas de las ideas que se asumen desde los panoramas de problematización, hacia elementos que estuvieran en directa relación con las perspectivas de las y los jóvenes, en contraste con el engranaje institucional y la política pública encargada de su desarrollo.

Un primer momento aborda las modalidades, programas y objetivos de algunas de las instituciones en cuestión, con el objetivo de conocer más de cerca los preceptos políticos y sociales bajo los cuales se rigen y adelantan ejercicios socioeducativos con jóvenes en contextos de vulnerabilidad social. Posteriormente el lector, se encontrará con un balance de propuestas educativas en las que se ubica metodológicamente este proyecto. Finalmente, se presentan las fases metodológicas que propuso la investigación práctica.

Procesos formativos y/o educativos de los colectivos e instituciones con las que se desarrolla la propuesta.

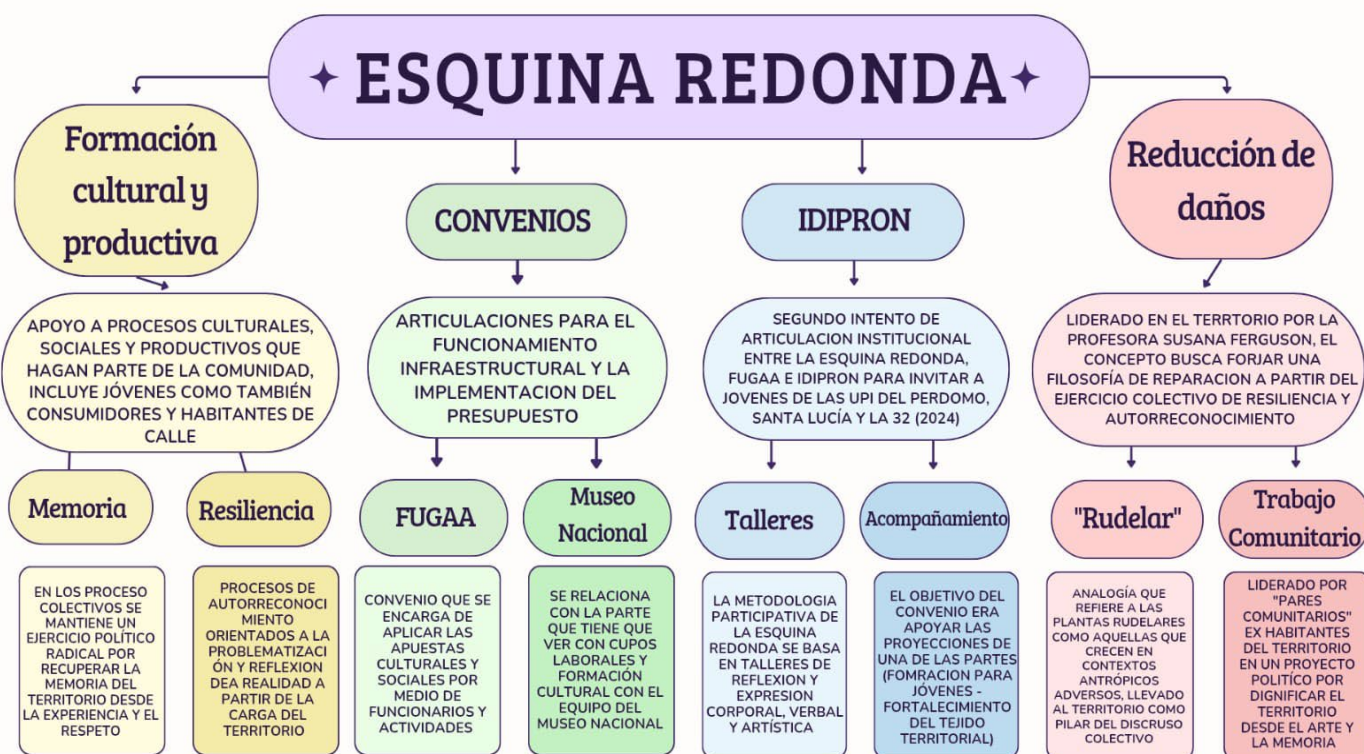
La Esquina Redonda

La Esquina Redonda, surge como resultado del proceso de desalojo a la “L”, realizado en el año de 2016 por parte de la administración del entonces alcalde Peñalosa, quien ya había hecho lo propio a inicio de siglo con la zona de expendio de droga conocida como “El Cartucho”. El operativo buscaba la desarticulación de las estructuras de narcotráfico que manejaban el expendio de droga alrededor de Bogotá además de la expulsión de sus habitantes y la adquisición de predios para la alcaldía como parte de la implementación del proyecto de renovación urbana del Voto Nacional – La Estanzuela, firmado posteriormente en 2019 (La Esquina Redonda <https://www.sdp.gov.co/gestion-territorial/planes-parciales-de-renovacion-urbana/planes/plan-parcial-de-renovacion-urbana-voto-nacional-la-estanzuela>) Los más de 9000 m³ desalojados son dispuestos para la alcaldía en función del proyecto Bronx Distrito Creativo mediante el cual se esperaba poner en marcha la construcción de la Alcaldía de Mártires, una sede del Sena y la Esquina Redonda en el año de 2018. Durante los meses siguientes se prestaron procesos de rehabilitación para personas en estado de habitabilidad de calle, restitución de derechos con jóvenes y niños en la búsqueda de subsanar el desplazamiento. Y es que a pesar de la tentativa institucional por involucrar a la población que habitaba el territorio dentro de los ejercicios de planeación para el sector, del cual la Esquina Redonda hace parte fundamental, el problema se sustrae a partir de “(...) la forma en la que está diseñada la participación ciudadana en la norma urbana y por una decisión política del Estado de arrebatarle el suelo a las personas

que hoy tienen para impulsar su revalorización en alianza del sector financiero e inmobiliario (...)" (Victorino, pág. 137)

La orden de la alcaldía iba en consonancia con los proyectos de renovación urbana, pero luego de más de 7 años, la zona conocida como la L solo cuenta con la Esquina Redonda, espacio que se ha encargado de realizar ejercicios de apropiación comunitaria y cultural que la llevan a posicionarse como una iniciativa, que, aunque institucional, busca la remembranza de la L como territorio de resiliencia y transformación desde un horizonte que mantenga y resignifique lo popular y la memoria histórica del centro (ver Tabla 3).

Cuadro 1. De realización propia a partir del ejercicio de caracterización



El objetivo principal de La Esquina es generar procesos de resignificación territorial que permitan, desde la memoria y el cuidado del espacio, realizar ejercicios de apropiación que transformen las nociones que históricamente han estigmatizado El Bronx, y las orienten bajo un horizonte de creación cultural, política y ambiental. En un primer escenario, la reducción de daños y el concepto de lo “rudelar” – zona de color rojo en el cuadro 3 –, ayudan a complementar el propósito político y formativo de la Esquina Redonda como un lugar para la reinterpretación, la memoria y la formación política y artística. Por un lado, se entiende la reducción de daños como un ejercicio idóneo para la restitución de derechos con jóvenes consumidores o habitantes de calle y, además, como debate crucial, para el posicionamiento de la memoria de la “L” como punto integral para comprender el proyecto del Bronx Distrito Creativo y su obligación política para con los habitantes de la zona. Por otro, se traslada al plano social y cultural, lo propio de la biología rudelar; que plantea el crecimiento de ciertas especies de plantas en escenarios intervenidos de manera antrópica, como analogía para entender el proceso de reterritorialización de la “L”. Un ejercicio que refiere al crecimiento en contextos adversos y con una filosofía de autorreconocimiento que piensa en la transformación del entorno y la remembranza del territorio como un lugar para la creación.

Las estrategias y componentes que hacen de la Esquina Redonda un lugar particular en el marco de la construcción del proyecto Bronx Distrito Creativo, descansan principalmente sobre la idea de aportar a la construcción de espacios de base que permitan a la población afectada por el proyecto y que habita el territorio, desarrollar propuestas artísticas, productivas y sociales que se integren al horizonte del proyecto institucional de la alcaldía. Así, el aprovechamiento de la huerta (lugar para la reinterpretación y la remembranza a través de la tierra) como componente que incide materialmente en la espacialidad del territorio; la memoria, como disputa por la

historia de quienes habitan y habitaron el lugar; y el arte, como mecanismo de expresión social y política se convierten en pilares fundamentales para anclar los procesos colectivos y populares a las apuestas y presupuestos institucionales. La manera en la que este proyecto se articula con los propósitos formativos de la Esquina Redonda se fundamenta en la posibilidad de exhortar a las y los jóvenes a la participación dentro del espacio desde un horizonte de autorreconocimiento, que propicie la resignificación de sus propios procesos a partir de la intervención artística, la formulación de propuestas y el saber ambiental como parte de un ejercicio de transformación colectiva y comunitaria.

La memoria, como eje articulador de la experiencia en La “L”, permite realizar un reconocimiento de la reflexión ética y política que requiere pensar respecto a la violencia, la desigualdad y el consumo, como factores de carácter histórico, social y cultural que, en tanto generales, inciden en los procesos de restitución de derechos de las y los jóvenes. Además, la reivindicación de la experiencia de la L desde lo popular y lo político, por parte de quienes lo mantienen, permite vincular el proyecto mediante una iniciativa por apropiarse del territorio y hacer de este parte de su propio proceso de transformación.

En los últimos años la esquina redonda ha funcionado como ese punto de anclaje para el proyecto del Bronx Distrito Creativo, con la iniciativa de resaltar los ejercicios comunitarios como parte importante del proceso de resignificación del Bronx; además de conjugar el horizonte institucional de los entes que la sostienen con los intereses de las y los jóvenes que habitan el territorio. El proyecto está compuesto por distintos actores que han sido parte activa del proceso de restauración cultural, pero que, paralelamente se han visto afectados por las dinámicas institucionales que transversalizan el proyecto. A pesar de las promesas, que suponen su vinculación directa con el proceso, el andamiaje que sostiene administrativamente el distrito

creativo sugiere que el destino de los grandes proyectos culturales de la Esquina Redonda, serán orientados, en un futuro, por funcionarios de la alcaldía, y no propiamente por las y los jóvenes, que, desde hace más de ocho años (incluso previo al desalojo) llevan liderando desde un horizonte político comunitario.

IDIPRON

El Instituto para la Protección de la Niñez y la Juventud (IDIPRON) nace bajo un horizonte de prevención social, que emana de la segunda mitad del siglo producto de varias transformaciones sociales que encuentran su núcleo en las desigualdades estructurales de la pobreza, la exclusión social y el abandono estatal. El padre Javier de Nicoló, un italiano perteneciente a la comunidad salesiana, testigo de los horrores de la segunda guerra, promulgaba al trabajo con los “desatendidos” y las personas menos favorecidas de la sociedad. En 1970 el alcalde de Bogotá nombro a Nicoló director del Instituto, del cual fue referente hasta su muerte en 2008, creando fundaciones que se articularan con la propuesta asistencial del Idipron. Es importante ubicar el instituto en el marco de las políticas públicas que desde la segunda mitad del siglo XX comenzaban a promoverse en clave de la mitigación y la prevención de la pobreza y su enfoque en la niñez y la juventud. Hizo parte de los primeros escenarios de inclusión que presentaba la política social (Álvarez, 2012, Pág. 15), sistematizados bajo una institución distrital encargada de la protección de la niñez y la prevención del trabajo infantil y la habitabilidad de calle.

Como se mencionó en el primer capítulo (cuadro 2) el Idipron tuvo un enfoque que perduró durante muchos de los años de su funcionamiento, luego de la consolidación de los enfoques de protección integral y la CDN. Y es que es a partir del 2010 se empiezan a

transformar muchos de los panoramas de lectura con los que el instituto adelantaba procesos de atención a juventud y la niñez que habitaban la calle. En un sentido general, desde ese entonces hasta ahora, se ha modificado tajantemente la forma en la que se concibe la niñez y la juventud, fuera del panorama que individualiza su responsabilidad ante los problemas estructurales de la pobreza y la exclusión, que ya hemos mencionado como la doctrina de la situación irregular (Martinis y Flous, 2013, pág. 98). En contraste, el instituto ha abogado por actualizaciones que buscan caracterizar a la población que atienden a la vez que orientar sus procesos de atención hacia un horizonte cobijado por la doctrina de protección integral. Es necesario agregar también, el panorama según el cual se ha modificado el horizonte pedagógico de la institución hacia una mirada más atenta de la multiplicidad de factores de exclusión y menos rígida a la hora de establecer rutas de formación y enseñanza con las y los jóvenes.

La institución, ha sido centro de algunas críticas con respecto a la materialización integral de los procesos que se llevan con las y los niños y jóvenes, así como se le ha señalado por “mantenerse durante un largo tiempo al margen de los cambios poblacionales y socioeconómicos que ha sufrido el país” (Idipron, 2022, Pág. 11). Por lo que ha sido el motor fundamental para situarse en los contextos en los que trabajan, lo cual se evidencia con las modificaciones de estatutos, categorizaciones y horizontes que en su gran mayoría han sido durante los últimos diez años. Ahora, el Idipron busca ser “embajada de la educación en el sector de las políticas de integración social” (Idipron, Pág. 6), así como funcionó en su momento como el escenario de implementación de las perspectivas de protección social más orientados por el enfoque de la situación irregular, que por escenarios palpables de transformación social e inclusión.

Recientemente, la institución ha realizado una reconfiguración de los principios orientadores de su actividad formativa. Para su creación, los propósitos misionales del padre

Nicoló y del instituto, partían de premisas del pragmatismo católico que propuso vertientes orientadas al auxilio y atención caritativa a los “niños de la calle” (Álvarez, A. 2012) como problemática central de los planes de protección integral de la segunda mitad de siglo. En la última la década la renovación del repertorio de mecanismos de acción institucional, producto del acogimiento a la ley colombiana de la CDN en 1989, dibujaron un mapa más claro en contraste con las estrategias de atención difusas que existían para contrarrestar la fragilidad social en la niñez y la juventud. El cambio de panorama se reflejó en las restricciones al tratamiento penal y judicial de la juventud, que, en particular, ostenta ser de los panoramas más complejos para la doctrina de protección integral en toda la región. (Martinnis y Flous, 2013, pág. 98) Sin embargo, este cambio no ha estado acompañado de un enfoque más integral, ya que el Instituto se ha caracterizado por el limitado interés de poner en el centro de la discusión las nociones estructurales que originan la problemática y están directamente relacionados con la vulnerabilidad social y la exclusión en la juventud.

Aquí, mencionaremos el último documento oficial para la *Actualización del Modelo Pedagógico del IDIPRON para el Siglo XXI (2022)*, que realiza, por orientación del mismo instituto, unas autocríticas que resumen la transición y las falencias que recogió el instituto para su última reconstrucción. Es hasta el año de 2022, que el Idipron realiza una reforma que buscaba replantear en fondo, más que en forma, los propósitos misionales del instituto, el papel de las y los educadores, las etapas y modalidades de integración y los principios de autonomía y libertad; en la que se conserva una perspectiva volcada al trabajo con jóvenes en situación de habitabilidad de calle. (Idipron, 2022, pág. 9)

El instituto reconoce en su último escenario de modificación que se han encontrado falencias en la operatividad de los procesos que allí se desarrollan, entendiendo que de manera

previa se restringió a abordar los efectos de la vulnerabilidad social en jóvenes y no las causas de dichas problemáticas; por lo que se le ha señalado de “asistencialista” (Idipron, 2022). Aunque no es la excepción, y es que muchos de los escenarios institucionales que se proyectan a mitigar la vulnerabilidad social en la juventud y la niñez, o las políticas de prevención de la criminalidad juvenil, suelen enfocarse más en las consecuencias que en las causas de los fenómenos. (Idipron, pág. 12) Como en el caso de los escenarios de justicia restaurativa o el Sistema de Responsabilidad Penal Adolescente (SRPA), del cual el instituto participó entre el año de 2018 y 2022.

Algunos de los problemas para la de la implementación efectiva de algunos de los procesos y programas del Idipron están relacionados con las modalidades y los programas que ofrecen:

Modalidad Internado: que refiere a NNAJ que se encuentran en una situación de fragilidad social tal, que son remitidos directamente a las casas/unidades de protección integral, bien por entes externos – como puede ser el caso de los NNAJ en tensión con la ley – como por familiares o ejercicios comunitarios.

Modalidad Externado: que atiende de manera continua procesos con jóvenes que se encuentran en situación de vulnerabilidad social, pero cuentan con una unidad de respaldo o algún tipo de ayuda monetaria por parte de la familia, y entran al proceso mediante la visita a los escenarios formativos o productivos

Modalidad Territorio: que cuenta con un equipo de identificación, traslado y motivación de jóvenes que se encuentren en situación de calle a través de la oferta institucional y la posibilidad de ingreso.

A pesar del exhaustivo trabajo de análisis que realizó la actualización del modelo en 2022, en la actualidad, la forma sigue siendo la misma, pues argumentan que hay más incidencia en los principios orientadores que como tal en la forma en la que se implementan los mismos (Idipron 2022). A través de entrevistas semiestructuradas hemos logrado recoger algunas perspectivas de jóvenes que han participado de dos de los escenarios de aplicación y alegan que estos también generan brechas entre ellos, que fomentan otros escenarios de exclusión que se salen de las proyecciones de la institución (Anónimo, comunicación personal 24 de octubre del 2023)

El Idipron, conserva en su última modificación la premisa de fomentar escenarios para la juventud que no se remitan únicamente a los contextos del mercado laboral y productivo, arguyendo la necesidad de propiciar la creatividad y la autonomía para la materialización de sus proyecciones y proyectos; pero aquí también reconoce sus falencias. Ejemplo de ello es el mismo Javier de Nicoló, que coordinaba una fundación encargada exclusivamente de articular los procesos productivos y laborales de las y los jóvenes que pasaban por programas de atención en el instituto. Su contenido se establece a partir de escenarios formativos que no se relacionan estrictamente con procesos educativos de carácter formal, sino que se caracterizan por tener como objeto la restauración de derechos y la construcción de procesos que incidan dentro de sus propios contextos. De ahí la necesidad latente en la última modificación sobre los parámetros de formación y comportamiento de las y los pedagogos, psicólogos y trabajadores sociales y comunitarios que se encuentran componiendo los equipos de trabajo que formulan y aplican los proyectos.

Unidades y caracterización de población

El Idipron establece que, “en esencia, la pedagogía es un tipo de relación o vínculo, no solo un currículo” (Idipron, 2022 pág. 37), promueve fervientemente que es el Idipron su propio modelo pedagógico, inspirado en la perspectiva vocacional del padre Nicolás. De igual manera, hace énfasis en la distinción frente al proceso pedagógico – para el cual establece un modelo –, el educativo – enfocado en las áreas del derecho y la convivencia – y el curricular, acotando sus límites dentro de los distintos espacios enmarcados en la propuesta de “Ciudad-Escuela-Territorio” (Idipron, pág. 38). Para nuestro caso, es necesario dar claridad de algunas de las nociones que nacen del proceso de caracterización e implementación y que son determinantes para concebir la población con la que trabajamos. Para ubicar la discusión, es necesario decir que las y los jóvenes con los que fue posible la aplicación del proyecto, hacen parte de la modalidad de internado y externado; con la particularidad de que se vinculan a proyectos socioeducativos o laborales debido a su avance en cuanto a las etapas que establece el instituto. La generalidad del grupo proviene de las localidades aledañas a las unidades en donde se encuentran (La 32 – Puente Aranda – Santa Lucía – Rafael Uribe – y El Perdomo – Ciudad Bolívar), pero cada unidad, además de estar orientada con propósitos distintos, cuenta con elementos particulares que mencionaremos más adelante.

Por ahora, es necesario mencionar que las características que comparten las y los jóvenes se enmarcan en relacionamientos que, si bien tienen que ver con su vínculo a la institución, constituyen escenarios de intercambio colectivo y de reconocimiento colectivo. El común denominador suscita también a entender los contextos de fragilidad social por los que pasan la gran mayoría de los jóvenes, ya que, si bien no se trata de una comprensión homogénea de sus

prácticas y representaciones, si hay patrones de acceso y regímenes de exclusión que comparten en cuanto a lo educativo, lo barrial, y lo cultural. Allí pensamos, siguiendo la investigación del profesor Alfonso Torres, que en el seno de su formación socioeducativa fluyen sentidos de lo colectivo que permiten generar tejidos que vayan más allá de su vínculo dado, tanto con la institución como con la Esquina Redonda.

Son estas experiencias y relaciones cotidianas en torno a un mismo espacio, institución social o actividad las que conforman los tejidos sociales en torno a los cuales se generan las identidades comunitarias de primer tipo; desde ellos se producen y reproducen los sistemas culturales y los saberes que dan sentido y racionalidad a las experiencias de sus actores, los cuales se diluyen, se fortalecen y se hibridan con otros sistemas simbólicos provenientes de otros sectores” (Torres, 2002, pág. 108)

Cuando Alfonso Torres, se refiere a las comunidades territoriales, mediadas por el vínculo del contexto material y social, se refiere a que allí, a pesar de agentes externos, se configuran formas colectivas de relacionarse, donde los jóvenes se autorreconocen y reconocen el espacio como algo común. Y aunque si bien, las comunidades territoriales se conforman a partir del arraigo y la territorialidad, pensamos que pensar en clave de construir tejidos desde la Esquina Redonda puede lograr conmutar las experiencias de las y los jóvenes con las apuestas del proyecto por la reconstrucción y la apropiación del espacio.

De la articulación entre Idipron y la Esquina Redonda.

El Idipron, cuenta con la particularidad de ser una institución con un modelo pedagógico que promueve la concientización de las y los jóvenes que participan en sus programas, desde una perspectiva crítica que pone al sujeto en el centro de los procesos formativos; por lo menos en su última actualización. (Idipron, 2022, pág. 6) Sin embargo, algunos documentos constatan que existen brechas entre la formulación de los proyectos y los alcances que tienen los mismos frente a un proceso verdaderamente integral (Briceño, et al, 2019) (Idipron, 2022) Es por esto, que pensamos que la propuesta pedagógica de este proyecto encaja para pensar maneras más próximas de acercamiento a la juventud, como puntos de inflexión para fomentar su participación y una verdadera reflexión frente a sus procesos. En el convenio existente entre el Idipron y la Esquina Redonda, es posible pensar en clave de habitar otras realidades y territorializar como parte de su paso por la institución. Más aun siendo la L un escenario para crear y resignificar de manera comunitaria y colectiva, como hemos mencionado anteriormente. Con esto no se pretende menoscabar el trabajo realizado por la institución, pero es necesario promover un horizonte ético-político que propicie no solo la formación para el mundo productivo sino procesos educativos para la formación política y la gestión comunitaria. El rap y el trabajo gráfico se encuentra en boga para muchos sectores de la juventud, y particularmente para los sectores sociales de los cuales proviene y en los cuales trabaja regularmente el Idipron. En cualquier caso, la ciudad está permeada de formas de narrar la realidad que suelen ser afines con los intereses de las y los jóvenes y vale la pena acercar la formulación de los proyectos y las estrategias pedagógicas a lecturas más cercanas sus realidades cotidianas. Por lo cual vemos en

el la posibilidad de explorar toda una faceta frente al trabajo creativo y la reflexión de este dentro del instituto.

El Instituto también es cercano a las perspectivas que contemplan un modelo pedagógico que emane de las mismas representaciones de la niñez y la juventud, pero se entiende que dentro del trámite burocrático existe la posibilidad de perder de algunos de los presupuestos políticos que supone dicha afirmación. En este vacío, creemos que la formación política debe inmiscuirse de lleno en los escenarios de acción frente a la vulnerabilidad social en la juventud; que además es consecuencia de las desigualdades estructurales, partiendo de la educación. No es posible que se siga relegando la discusión a un escenario netamente oficial, en el cual la visión de lo popular y lo comunitario solo funciona como herramienta y no como fundamento de los procesos.

Pensar la formación política en contextos de vulnerabilidad social: una aproximación pedagógica.

Para realizar un balance sobre las perspectivas pedagógicas desde las cuales es posible catapultar las problematizaciones de este proyecto, es necesario comprender, algunos espectros metodológicos desde los cuales se ha desarrollado la teorización frente al trabajo socioeducativo con jóvenes en contextos de vulnerabilidad social. Como primera medida, es fundamental acercarse a las experiencias de acción educativa en contextos de restitución de derechos; que se caracterizan por ser administrados por entes institucionales, en su mayoría. Estos estudios cuentan con la particularidad de poder abrir escenarios de participación investigativa dentro de su panorama de acción para sectores de la educación, además de encargarse de gran parte de los

programas de atención para la problemática. De manera complementaria, será necesario abordar el panorama de problematización de los matices estructurales que devienen de la reflexión frente a la vulnerabilidad en la juventud y los escenarios socioeducativos propios de la normativa de protección integral; generalizados para las políticas públicas de los gobiernos Latinoamericanos en relación con el carácter pedagógico de los escenarios de atención institucional. (Martinis y Flous, 2013, pág. 100)

Tanto la perspectiva de problematización, como la del panorama de acción, se orienta en clave de establecer nuevos modelos para la concepción de la vulnerabilidad social en la juventud como parte del precepto marcado por la (CDN); pero varían con relación a sus perspectivas políticas y horizontes de tratamiento.

Para ubicar las discusiones pedagógicas y políticas que orientan a este trabajo a analizar las tensiones existentes entre la política socioeducativa para jóvenes y la formación política, es fundamental pensar en los contextos desde los cuales se ha forjado el panorama académico y cultural que sustenta los procesos organizativos, barriales y artísticos que comprenden el escenario de la formación política. Sobre todo, porque es allí donde se encuentran puntos de entendimiento que podrían generalizar en las prácticas estatales que detentan los procesos socioeducativos y de restitución de derechos, posibilidades para la formación ético-política con horizontes hacia la transformación del entorno y de la ciudad que habitan las y los jóvenes. Dichos horizontes a su vez proponen posibilidades de entenderla bajo un ejercicio de resignificación, en donde la “reelaboración de las posturas que asumen los sujetos frente a las condiciones históricas en las cuales se produce su experiencia social e individual” (Mendoza y Rodríguez, 2007, pág. 78) implique un ejercicio de reflexión de la ciudad y el barrio bajo proyecciones de transformación.

Panorama de Acción

Cuando hablamos de los panoramas de acción, como las prácticas que inciden de manera directa en los procesos de restablecimiento de derechos por los que pasan los jóvenes, nos alejamos del campo de las reflexiones teóricas, que se ciñen a problematizar las causas de la vulnerabilidad social, y, por el contrario, suelen abarcar la discusión desde mecanismos de tratamiento institucional pragmático que existen para dicha problemática (Espinoza y Sánchez, 2010). He ahí la importancia de trasladar las discusiones pedagógicas y políticas que se dan frente a los factores estructurales que configuran la problemática de la vulnerabilidad social en jóvenes, hacia un horizonte de acción, que permita redefinir las nociones bajo las cuales se enmarca, pero que también busque retroalimentarse del proceso reflexivo que propone la academia y los ejercicios investigativos.

A saber, a nivel local han sido instituciones de protección social como el Idipron y el ICBF las que, de manera concreta, han asumido las riendas de los procesos que no suponen el encierro en una unidad correccional o carcelaria. Por lo tanto, muchos de los trabajos de investigación y participación en esta materia, han estado vinculados con estas instituciones o es su punto de partida. El trabajo de Briceño, Ureña et al (2019), por ejemplo, comprende un horizonte que puede ser útil a la hora de pensar posibles escenarios problematizadores de la acción socioeducativa dentro de los escenarios de internado en la institución. Las autoras, buscan brindar recomendaciones para pensar la aplicación y la formulación de proyectos educativos para jóvenes en contextos de encierro, mediante la entrevista cualitativa y el intercambio directo con jóvenes pertenecientes a un proyecto de restauración de derechos en el CAE (Centro de Atención Especializada). La investigación, tenía como objetivo la identificación, tanto dentro de las percepciones de las y los jóvenes, como de los formuladores de los proyectos, de las nociones

que existen frente a desarrollo humano en los procesos formativos que se llevaban a cabo en la cede de El Redentor, en la localidad de Ciudad Bolívar. Fruto del trabajo relacional con las y los jóvenes y un escenario de indagación con los formuladores, las autoras proponen algunas apreciaciones referentes al desarrollo humano, que propician por el reconocimiento político y social de las y los jóvenes procesados, y resaltan el distanciamiento, en muchos casos, de los proyectos formulados para ellos, con las percepciones personales de las y los jóvenes.

Encontramos también, con Nancy Espinosa y Alfonso Sánchez (2010) una perspectiva que nos exhorta a trasladar problematizaciones propias de las ciencias sociales y otras áreas, al campo jurídico y político; en donde se resalta la necesidad de priorizar las representaciones sociales que realizan los jóvenes de sí mismos y de los procesos de restauración de derechos de los que hacen parte. En esta investigación hay un enfoque metodológico que pretende hallar puntos comunes a partir de las narrativas individuales y colectivas de las y los jóvenes, gestadas en unos espacios de intervención de carácter participativo en contextos de reclusión, con menores de edad que pasaron por el Sistema de Responsabilidad Adolescente. Este parámetro permite una síntesis que problematiza de manera estructural algunas de las nociones que, según su estudio, son claves para entender los procesos socioeducativos con jóvenes en contextos de reclusión y restitución de derechos:

Los análisis de las respuestas y cuestionamientos alrededor del foco de representación de la delincuencia llevan a apostarle a un trabajo que sea significativo en su vida, que realmente sea un trabajo educativo, que fortalezca su inteligencia emocional, su conciencia moral y les permita ser más fuertes para afrontar las dificultades que se le presenten. El apoyo institucional tendría la responsabilidad de ejecutar programas más

centrados en el desarrollo de lo humano, brindando adicionalmente una educación de buena calidad; sustituir en un momento dado las figuras con las que debieron haber establecido vínculos y no lo pudieron hacer (Espinosa y Sánchez, 2010, pág. 293)

Casi de manera general, podríamos señalar que debido a la delimitación con la que cuentan los “panoramas de acción” (p. 239) las instituciones de protección de menores detentan la mayoría procesos socioeducativos con jóvenes en contextos de reclusión en Bogotá, distinto a otros escenarios regionales. Es por ello por lo que, muchas de las apuestas investigativas y pedagógicas que han incursionado en el campo reflejan en sus resultados algunos vacíos, tanto en la implementación de los proyectos, como en la concepción jurídica de la juventud y su trámite procesal. Y de ahí que algunos trabajos vean propuestas pedagógicas y metodológicas más cercanas a la realidad de los y las jóvenes como el medio por el cual se propicie una atención verdaderamente integral, preocupada por la situación material, psicológica y emocional de las y los sujetos que cumplen este tipo de procesos.

Aunque no ha sido general, analizamos la idea de la tensión con la ley y el consumo de SPA – según los lineamientos de Idipron – como las características más cercanas a la realidad de las y los jóvenes con los que trabajamos en el ejercicio práctico, y es por eso que abordamos desde estas categorías, los escenarios de acción pedagógica en contextos adversos.

Por ejemplo, una tesis de maestría en comunicación social de la Universidad Javeriana⁴, que le apostó a la proyección de escenarios socioeducativos de paz con jóvenes del CAE (Centro

⁴ Agentes de transformación en el Redentor: una apuesta pedagógica para desarrollar capacidades para la paz (Álvarez, C. 2019)

de Atención Especializada) del Redentor en el 2019; contó con la cualidad de utilizar metodológicamente los talleres como vehículo pedagógico para realizar encuentros de carácter participativo y dialógico, en los que los insumos resultaron siendo más propositivos que la pléthora reeducacional de algunas apuestas institucionales. (Álvarez García, 2019) Las instancias que permite abordar el panorama de acción pareciese, permiten develar vínculos con la realidad de las y los jóvenes que no se contemplan dentro de los escenarios de problematización, como por ejemplo la educación emocional:

La necesidad sobre educar emocionalmente a los jóvenes del SRPA, pasa no sólo por tener un contenido programático o un proceso de generación de capacidades que es limitado en tiempo y alcance; sino por establecer una conciencia sobre todas las personas que tienen contacto con los jóvenes, sobre la educación emocional.” (pág. 73)

Panorama de Problematización

En el espectro regional, y muy a pesar de la divergencia entre los enfoques de análisis, existen puntos de conexión que sitúan la discusión frente al ámbito la de los procesos educativos en escenarios de restitución para jóvenes, sobre el contexto de legislaciones gubernamentales al respecto, que datan entre el 2000 y el 2018. La justicia restaurativa, los mecanismos de atención preventiva, la figura jurídica del joven infractor y la resocialización, son algunos de estos aspectos y cuentan con puntos de enunciación que se enmarcan en disciplinar propias de la psicología y la sociología. Por ejemplo, el documento de Martinis y Flous (2013), presenta un enfoque que interesa de manera particular al escenario metodológico de este trabajo, pues no

solo supone la problematización de los escenarios de intervención educativa para jóvenes, sino que resalta la importancia de acercarse a los ejecutores y formuladores de los mismos. Aquí, como con Espinosa y Sánchez (2010) se acentúa la necesidad política de situar las relaciones estructurales que existen entre las causas de la vulnerabilidad en la juventud y su precario tratamiento, con la pobreza multidimensional y la desigualdad educativa y económica.

En definitiva, apreciamos que, si bien nuestro país posee un marco legal que en términos generales incluye los postulados de la Doctrina de la Protección Integral, en los hechos subsiste con mucha fuerza una perspectiva hegemónica que tiende a construir a los adolescentes y jóvenes, fundamentalmente los pertenecientes a los sectores populares, como poblaciones negativamente tipificadas. (Martinnis y Flous, 2013, pág. 100)

Desde el cono Sur, se han venido fomentando discusiones de carácter estructural que sirven para nutrir, por un lado los horizontes investigativos, en materia académica, y por otro, las orientaciones metodológicas de este trabajo, que se alejan por consecuencia de la perspectiva mecanicista que tienen muchos proyectos a nivel latinoamericano en donde un enfoque de protección verdaderamente integral, se queda en la lectura legislativa o sigue predominando un el tratamiento bajo una doctrina de situación irregular.

Perspectiva conceptual de la propuesta pedagógica

En la apuesta pedagógica que tiene este proyecto pensamos que son igualmente importantes los escenarios de problematización y los de acción dentro del trabajo socioeducativo con las y los jóvenes que habitan contextos de vulnerabilidad social pero que se acogen a la política socioeducativa de los escenarios de restitución. Pero creemos imperante hacer énfasis en

la claridad que ofrecen las iniciativas metodológicas que pretenden un entendimiento de las relaciones estructurales de vulnerabilidad social en jóvenes por medio del acercamiento a la realidad social, cultural y económica de ellos y ellas. La perspectiva conceptual de la propuesta pasa por realizar una inmersión de carácter participativo con las y los jóvenes por medio de talleres de creación colectiva que fomenten la expresión artística y la reflexión ética como elementos fundamentales para propiciar escenarios de formación política para estos contextos. Dentro de las vertientes que pudimos encontrar en el trabajo de indagación de las propuestas pedagógicas afines a las proyecciones del trabajo, reconocemos la existencia de tres principales tendencias conceptuales, que varían a partir de los contextos socioeducativos en los que se llevan a cabo los escenarios de formación.

En un primer momento, la limitación propia de los escenarios de educación en contextos de internación con jóvenes no permite procesos de descentralización que traspasen los muros de las instituciones que regularmente se encargan de ello. Muy a pesar del trabajo realizado por instituciones como el Idipron (2022) en donde se han implementado orientaciones metodológicas desde horizontes críticos que abogan por la construcción de propuestas basadas en el reconocimiento y la integridad de las y los jóvenes que allí transitan. La IAP, surge, dentro del austero intento del Idipron, como un escenario de concreción de propuestas que permiten el trabajo socioeducativo con jóvenes, desde un móvil más cercano a sus realidades y facilita además un proceso de retroalimentación investigativa de los procesos. Se adopta por la institución desde el 2012 en una iniciativa por humanizar los procesos socioeducativos que se llevaban con una juventud en constante cambio y con la intención de voltear la mirada hacia los factores estructurales que producen la habitabilidad de calle y la vulnerabilidad social. Aquí es menester tener en cuenta que este proyecto pretende articularse con la metodología de trabajo del

Idipron en el sentido que busca seguir las etapas de participación que el instituto orienta, pero pretende proponer algunas estrategias didácticas relacionadas con la formación ético-política y la creación artística.

Por otro lado, encontramos con Álvarez, C. (2018) y Briceño et al (2019) una perspectiva constructivista que se orienta por fomentar que las formulaciones de los proyectos se realicen con un enfoque concreto de paz y desarrollo humano, respectivamente. La propuesta de Álvarez, por su parte propone que es necesario un acercamiento a móviles más subjetivos de las conciencias de las y los jóvenes que transitaron por el CAE del Redentor. Ambos trabajos, exhortan a la necesidad de repensar la formulación de los proyectos socioeducativos en clave la obligación del Estado para con la restitución de derechos de las y los jóvenes; pero no incentivan a generar una discusión política dentro de los espacios con las y los jóvenes que vayan en consonancia con una reflexión ética profunda que reconozca su situación social, cultural y económica para fomentar su futura transformación.

Se podría decir, que la perspectiva conceptual de este trabajo busca aterrizar algunas de las nociones que se abordan desde los panoramas de problematización en los que las perspectivas son predominantemente críticas en cuanto a la relación escuela-vulnerabilidad y sus formas de representación en la cultura o en escenarios institucionales (Mendoza y Rodríguez, 2007) (Martinnis y Flous, 2013) (Ortega, 2022). Se cree que es necesario fomentar la formación política en las y los jóvenes que participan de procesos socioeducativos con centros de atención para menores, mediante escenarios orientados por una pedagogía emancipatoria como la posibilidad de romper de los preceptos bajo los que ha caído la educación dentro de la política pública (Otálvaro, 2017). La dinámica de premios y castigos ha convertido la educación en

contextos de vulnerabilidad y encierro, según algunos autores Bruno Henning (2023) y Piedad Ortega (2022), en escenarios de aplicación en donde su fundamento es netamente operativo y no fomenta un reconocimiento ético de la situación en la que se sitúan. Es necesario entender que, además, estos escenarios no se desarrollan en ambientes escolares, en donde los sentidos de la regla y la autoridad toman valores distintos y cuentan con una carga simbólica distinta a las unidades de atención y las modalidades socioeducativas del instituto.

Como pasa en algunas de las unidades,

La temática constituye una situación-problema, ya que, acorde manifiestan Julia Pasin y Agustina Suárez (2012), en algunas experiencias en contexto de encierro, el espacio educativo no se halla fuera de prácticas institucionales que reafirman constantemente rituales de prisionización, donde las actividades pedagógicas son impuestas como instancias de requisita y vigilancia (...) devaluando así sensiblemente un derecho como la educación, trocado ahora por una lógica de premios o castigos institucionales, y transformando ese derecho, en el contexto de encierro, en un instrumento de gobernabilidad intramuros (Henning, 2023, pág. 78).

De ahí la importancia del convenio y la intención de las instituciones por permitir a las y los jóvenes llegar a territorios en donde hay unas prácticas que se sustraen del ejercicio institucional y pueden permitirles escenarios de reflexión ética y política que aporten a su proceso de restitución de derechos.

Estas perspectivas orientan conceptualmente este trabajo, en tanto proponen la posibilidad de un escenario pedagógico emancipatorio, en el cual se fomente la desnaturalización de la ficción resocializadora del Estado (Henning, 2023) mediante el entendimiento de la educación en contextos de vulnerabilidad como escenario de transformación y no un panorama

asistencial participe del control y la vigilancia. Es estos contextos, propuestas metodológicas como los talleres – utilizados también por proposiciones más constructivistas – hallan un lugar determinante sobre todo cuando se realizan de manera colectiva y están orientados al reconocimiento del territorio y la reflexión. Aquí, es menester precisar que pensamos imperante la posibilidad de utilizar estas herramientas para tender puentes, entre proyectos que sean verdaderamente formulados con la intención de resaltar la capacidad de transformación de las y los jóvenes y las representaciones e interpretaciones que realizan ellos mismos de los proyectos, no con una visión totalizante que vuelva homogéneos los procesos socioeducativos, sino que los diversifique.

Los talleres orientados, buscan un acercamiento a escenarios de participación, en los que suele haber más afinidad en términos culturales y sociales; y, por ende, una posibilidad de incidir de manera más significativa en la reflexión que puede brindar la pedagogía crítica, hacia la *conciencia política* y no bajo la “*conciencia moral*” (Henning, pág. 79) que persiguen muchos proyectos socioeducativos con jóvenes dentro del instituto.

Formación política desde el arte: una apuesta por el reconocimiento del otro y la transformación.

El propósito formativo del proyecto, aunado a las claridades que se han tratado de dejar a lo largo de estos dos capítulos, se resume en la iniciativa por hacer ver en el territorio un espacio posible para el autorreconocimiento y la transformación social, por medio del arte y la reflexión ético-política. Las posibilidades que brinda el territorio, fluctúan entre la construcción de representaciones propias y la memoria social del lugar, en el cual se concatenan las discusiones

frente al consumo, la vulnerabilidad y la exclusión como factores de problematización que no solo caracterizan ese lugar sino también los escenarios de origen y crianza de las y los jóvenes. No hace falta decir, que las características de los encuentros se proyectan a partir de la idea del trabajo pedagógico con población flotante, que no cuenta con un horario específico, ni tampoco con la regularidad que se requiere para adelantar verdaderos ejercicios de formación política. Sin embargo, creemos que hay aportes que pueden ser fundamentales para el crecimiento de la Esquina Redonda, como lugar de gestión comunitaria, y para el proceso de las y los jóvenes, frente a su reconocimiento político y su capacidad de agenciamiento político y social.

Las fases de formulación del proyecto fueron orientadas con el objetivo de fortalecer las categorías de análisis planteadas en el proceso de investigación, con el trabajo pedagógico y los ejercicios de debate planteados a lo largo de su aplicación. De igual manera, se articula con los ejercicios de sistematización y proponen este escenario de acción pedagógica a partir de los encuentros y las lecturas colectivas que emanaron de nuestra participación dentro del convenio. El contexto de la práctica facilitó la construcción de espacios de reflexión y discusión colectiva frente a conceptos concretos que, más allá de hacer parte del programa curricular del instituto, posibilitaron un acercamiento a la problematización política y social de la realidad de la ciudad y el barrio.

La Esquina Redonda, permitió viabilizar algunas de las apuestas del proyecto a partir de su ejercicio de resignificación cultural y política del territorio. La *Desigualdad, la Vulnerabilidad Social y la Solidaridad*, se despliegan a lo largo de las fases del proyecto como categorías de análisis que se sirven para abordar los ejercicios de reflexión ética, y a la vez constituyen una interpretación propia de las y los jóvenes frente a dichas problemáticas. La propuesta que propuso el presente proceso formativo de este proyecto pasó por defender que no

existe una linealidad en los mecanismos socioeducativos para trabajar con jóvenes en contextos de vulnerabilidad social, como sugiere el profesor Alfonso Torres en su disertación a propósito de la caracterización de la población con la que trabaja la formación política y la educación popular, citado por la profesora Piedad (Ortega, 2022, pág., 236). Pues, la variabilidad de los casos debe fomentar un trabajo más particular, que no solo pretende las obligaciones estatales en materia de políticas públicas sino una reflexión política frente a las figuras sociales y culturales que la sustentan el fenómeno de la vulnerabilidad social. Parte por entender que las representaciones que la sociedad refleja sobre las y los jóvenes excluidos y el impedimento que ello sugiere para formular proyectos que reivindiquen políticamente la situación de exclusión multidimensional a la que se enfrentan.

A nivel metodológico, los encuentros giran entorno a la escucha como punto de partida para la realización y creación colectiva. Las estrategias se componen de insumos de carácter material que permitan a las y los jóvenes tener interacción con los contenidos, preguntarles, opinar sobre ellos y crear formas de representarlos. Además, cabe resaltar que durante el año entero en el que se implementó el proyecto, fueron fundamentales para el desarrollo de los objetivos de este trabajo, los aporte y apreciaciones del resto del equipo del convenio, sobre todo en materia de VBG y consumo de SPA.

1. Primera Etapa (Autorreconocimiento)

Partimos entonces, por recogernos en las etapas estipuladas por la institución para el trabajo focal que se recoge en los postulados de la IAP y suponen un proceso de observación, participación y trabajo investigativo. Pero reconocemos la fragilidad metodológica que puede significar aplicarlo en un proceso de carácter temporal y la posibilidad de articular las fases

previstas, con el escenario real en el cual nos encontremos en el trabajo práctico. Por ello creemos que el objetivo principal del autorreconocimiento en este proyecto se traduce con la idea de pensar en las trayectorias y las experiencias vitales como escenarios de comprensión de la realidad, que no solo hace parte de un valor individual, sino que se vincula a las experiencias de otros y la experiencia del territorio.

Esta primera etapa preparatoria se realizó un ejercicio de exploración mediante la escucha musical y expresión lírica alrededor del rap, pues partimos por posicionar estas apuestas artístico-políticas como puntos de conexión entre las realidades sociales y culturales de la ciudad que habitan. Creemos importante que sea bajo un escenario de distensión, que las y los jóvenes se interesan también por dinámicas organizativas que viabilizan el respeto de la palabra, el reconocimiento de las capacidades corporales y el diálogo como forma de expresión colectiva. Este primer momento, estuvo acompañado de una sesión orientada al reconocimiento de situaciones cotidianas que reflejen nuevamente los ejes que planteamos para la problematización.

Este escenario se articula con el propósito de promover la utilización de recursos pedagógicos propios para el trabajo socioeducativo en el marco de la restitución de derechos. La necesidad de encontrar mecanismos de acción que sean más afines a sus realidades socioculturales y que incluso emanen de ellas, se hace evidente bajo la premisa de potenciar los horizontes de transformación posible y resignificar las proyecciones de los programas del instituto. El material del cual se dispone consta de elementos que viabilicen la expresión y el encuentro de las NNAJ con perspectivas que problematizadoras sobre la realidad económica y política de la ciudad y el barrio. Como eje articulador, la escucha del otro y el respeto a la palabra juegan un papel determinante, no solo para acercarse al material, sino para encontrar una disposición de expresión y socialización del sentir momentáneo. El cuerpo, como portador del

sentir entra en constante contacto con la palabra, con la música y con el otro, mediante un ejercicio colectivo entorno al canto. Este último, pretende hacer el uso del *Cypher* – comprendido como un acto de expresión colectiva alrededor de la música – como escenario para comenzar a reconocer algunas de las inquietudes, sentires y reflexiones de las NNAJ entorno al encierro, la vida en el barrio y la familia.

2. Segunda Etapa (Reconocimiento del territorio y la comunidad)

Esta etapa pretende anclarse al objetivo de poner en el centro de la discusión los sentires y valoraciones propias de las y los jóvenes; fuente de las apreciaciones que pretende este trabajo y parte determinante para la creación de espacios más afines a sus intereses.

Por un lado, se realizará un ejercicio de reconocimiento del territorio (Bogotá) a partir de situaciones problema entorno al consumo, la criminalidad y algunos principios colectivos de cuidado, que reconoceremos en noticiarios o medios de difusión. Ello no supone, promover las nociones de una ciudadanía normativa que segregue, sino por el contrario, se trata resaltar los escenarios de transformación colectiva del territorio como lo son las huertas locales, el trabajo artístico y los contextos organizativos. Será necesario, gestar espacios que orienten dicho ejercicio bajo premisas que prioricen el reconocimiento de la comunidad que habitamos con respeto y solidaridad, promoviendo la organización y la apropiación del territorio para el cuidado del mismo y de las personas con quienes lo compartimos. Este propósito pretender ir de la mano con la creación de un material en el cual se vayan plasmando las reflexiones e impresiones que surgen de las y los jóvenes, frente a las actividades y frente al proceso conjunto. Es decir, las herramientas utilizadas para realizar la indagación son la fuente también de collages o ideas que

iremos recopilando conjuntamente para la socialización final de una bitácora personal y otra de carácter conjunto.

(Reconocimiento del otro/a)

Una segunda instancia, sugiere nuevamente un trabajo de diálogo colectivo que permita la socialización de los insumos creados de manera personal y genere espacios de discusión frente a los dos ejes trabajados previamente: Autorreconocimiento, y reconocimiento del territorio y la comunidad. Vía asamblea, se espera poder realizar un trabajo de debate que aborde problemáticas de la realidad social, con el objetivo de que las NNAJ logren tomar distancia de su situación de sanción, y construyan algunas reflexiones propias de la justicia, la solidaridad y lo colectivo. Este momento, pretende hacer uso de la herramienta del debate como escenario para trabajar la reflexión ética, mediante un abordaje problémico de situaciones que despierten en las NNAJ interés por la participación, la escucha y la palabra como vehículo de tratamiento de las diferencias y posibilidad para la organización colectiva.

Ambas actividades, pretenden gestar espacios mancomunados de diálogo creativo en donde se construyan trabajos que evidencien las posiciones personales que tienen las y los jóvenes frente a temas como la justicia, la responsabilidad, la solidaridad y la libertad.

Aquí, un pilar de la propuesta. Que implica la reflexión ético-política de su situación y que posiciona material y simbólicamente las representaciones y los imaginarios que tienen los jóvenes frente a categorías tangenciales en su proceso de restitución de derechos. De aquí también nacen los aportes que pretende brindar este trabajo. Resaltar los horizontes y propósitos de las y los jóvenes frente a su proceso y frente a la realidad social del barrio y la ciudad; pues creemos que son parte determinante para cimentar los vacíos existentes entre la formulación de

los proyectos y los procesos de restitución de derechos por los que pasan las NNAJ en las instituciones del Estado. Ambas actividades, buscan fomentar la participación como eje fundamental para los escenarios de transformación de las realidades que les atañen; buscan promover en las NNAJ insumos que fortalezcan sus capacidades de agencia, frente a sus iguales y frente a la sociedad.

3. Tercera Etapa

A manera de cierre, la última etapa implica un ejercicio final, construido de manera previa como un proyecto colectivo – con base en la educación en proyectos – que incentive en las y los jóvenes una intención auténtica por consolidar procesos, en este caso artísticos, pero orientados a una reflexión política del entorno que los rodea y la situación en la que se encuentran. La responsabilidad, la justicia, la solidaridad y la libertad serán entonces los vehículos que movilicen la creación artística y la conviertan en la posibilidad de comunicar, y tramitar los contextos que les atañen, hacia un horizonte cultural que propicie, como casi siempre lo hace, la reflexión propia y el conocimiento del barrio y el territorio, como su escenario de materialización

El último momento de este proyecto busca transpolar al plano material algunas de las reflexiones e ideas que quedan del proceso realizado con las NNAJ. Esta vez serán ellos quienes tomarán agencia de la sesión y propondrán a quien la oriente, un producto final que exprese de manera conjunta su lectura frente a los tres pilares trabajados. Este proceso pretende gestar un espacio que funcione de manera orgánica y no suponga la transmisión de una instrucción estricta para su realización, que fomente la organización y la autonomía como ejercicio político de transformación, no solo en el ámbito jurídico, sino en la vida.

CAPÍTULO III.

La Esquina Redonda como territorio de disputa y resignificación política.

*“No estamos proponiendo una utopía esencialista y totalizadora;
sólo explorando los alcances de una perspectiva interpretativa
que perfila lo comunitario como categoría para reconocer
y encauzar ciertas dinámicas sociales y políticas
potencialmente emancipadoras”
(Alfonso Torres, 2002, pág. 104)*

Las fases compuestas a partir del ejercicio de formulación del proyecto permiten a lo largo del desarrollo, no solo complementar las apuestas por buscar ejes de trabajo que logren vincular los horizontes de la formación política con la apuesta cultural y artística de la Esquina Redonda; sino también analizar problemáticas producto del entramado institucional que sustentan los procesos de socioeducación. Aunque en un sentido voluntario, algunas instituciones se reconocen a partir de elementos propios de modelos pedagógicos pensados desde la reflexión-acción (Idipron, 2022, pág. 39), las apuestas políticas que sugieren la formación socioemocional y cognitiva de jóvenes en contextos de estigmatización y vulnerabilidad podrían contar con un campo de acción sumamente incidente dentro de la intención de integralidad de las políticas sociales que involucran el aspecto educativo. Por lo cual pensamos imperante exponer a continuación algunos de los elementos más distintivos producto del ejercicio de análisis de la

implementación de las fases del proyecto y la retroalimentación que se realiza a nivel teórico-práctico y a propósito de los elementos que componen la formación docente y la línea de investigación en Formación Política y Memoria Social.

La sistematización, entendida en este proyecto como el proceso que analiza los alcances de las fases del proyecto con relación a las categorías analíticas planteadas en el balance bibliográfico. Se trata de darle sentido a la experiencia a partir del proceso práctico y su relación con las problemáticas que orientaron la definición de las categorías de análisis que nutren conceptualmente el proyecto. Para ello, es necesario realizar un balance que logre sopesar, en el ejercicio de acción-reflexión, las posibilidades que se dieron en el contexto práctico para hablar de formación política y abordar las problematizaciones propias de los proyectos institucionales y las tensiones que generan los debates relacionados a la formación ética, la exclusión, la desigualdad y la participación política. De esta manera, se establecen ejes de análisis que corresponden, tanto a las fases de implementación del proyecto, como a las tensiones producto de las categorías de problematización utilizadas en el marco de los debates y reflexiones prácticas llevadas a cabo con las y los jóvenes.

Pensar en la posibilidad de que es necesario “ocuparnos de los conflictos que el mundo contemporáneo nos plantea, como también de las problemáticas de nuestro país (...) con resonancia en todo el espacio de socialización de los jóvenes” (Ortega, 2022, pág. 228) implicó comprender la relación entre la formación política y las experiencias propias de las y los jóvenes; con origen en contextos en donde las problemáticas más que un análisis, comprenden una vivencia. Así mismo, en el carácter pedagógico y formativo, el análisis se concentra en el papel que tiene el contexto educativo de la vulnerabilidad social para la formación política, resaltando su potencial con relación a las apuestas sociales y culturales que fomentan procesos de

reparación y resignificación con los que los entes institucionales no logran relacionarse de manera orgánica. En particular, mencionaremos algunos de los cuestionamientos que refieren a las unidades con las que se pudo trabajar, para facilitar la comprensión del análisis y recopilación de la experiencia práctica.

La unidad de la 32 (Localidad de Mártires), que fue la de más constancia en su vinculación al convenio, cuenta con la particularidad de ser un centro de enseñanza orientado particularmente a los procesos socioeducativos, con un fuerte énfasis en la educación básica. Por lo cual muchas de las y los jóvenes, además de contar con una disposición para el trabajo participativo, no estaban en proceso de internado, o habían pasado ya la etapa. Además del grupo, el docente que acompañaba se mostró abierto a nutrir desde los ejercicios de formación que proponía la Esquina Redonda, y este proyecto en particular; con el objetivo de integrar como parte de sus contenidos elementos que se trabajaban en los talleres. Para la sede de Santa Lucía (localidad Rafael Uribe Uribe), las condiciones diferían en muchos sentidos de la unidad ya mencionada.

En primera instancia, la continuidad se vio truncada por algunos limitantes metodológicos de la institución, que impedían establecer recurrencia en las dos visitas semanales, y, por tanto, la posibilidad de establecer ejercicios de reflexión ético-política y participación en los que las y los jóvenes se inmiscuyeran de lleno. Casi la generalidad del grupo se encontraba en procesos de internado, en donde las condiciones de desarrollo de actividades y los elementos que entran en tensión con la autonomía son aún más limitados y explícitos en cuanto a las dimensiones en las que se explicitan. De manera recurrente fue posible ver en este grupo en particular una intención por sacarle el provecho a las posibilidades que brinda el espacio y las herramientas que tiene (Ver anexo 4, 5 y 7), por lo cual se resalta aún más la

necesidad de construir estas apuestas de formación en los contextos en donde la situación de restitución de derechos es mucho más compleja. Esta última característica, también se cumple con otros matices en la sede de El Perdomo (ubicada en la localidad de Bosa), en la cual muchos de los jóvenes, mayoritariamente hombres, habían pasado incluso por procesos a propósito del sistema de responsabilidad penal adolescente; con la particularidad de encontrarse abiertos a ejercicios de participación colectiva (incluyendo talleres de género y masculinidades).

Como tal, reconocemos en el grupo nociones de representación colectiva con respecto a la visión social y política de realidades como la guerra, la justicia social, y otros elementos sustanciales para la formación política, que fueron de gran importancia para el desarrollo de las actividades (ver anexo 5, 8 y 10). Se rescatan para la formulación del proyecto la relevancia de los saberes populares y barriales de las y los jóvenes, las formas de representación de la ciudad y las concepciones frente a la institución como factores de suma importancia para pensar ejercicios de formación política en contextos de vulnerabilidad social.

Para orientar la lectura de la sistematización del proyecto, serán abordadas en primera instancia las tensiones y retos que propone la formación política en el contexto de la restitución de derechos, explorando el escenario de problematización para ubicar al lector en el contexto de un ejercicio retroactivo del proceso. En segunda instancia, se explorarán algunos de los elementos que se sustraen del proceso práctico para pensar en las posibilidades de acción pedagógica – desde la formación política – en el marco de los programas socioeducativos formulados para el aspecto institucional. De igual manera, el proyecto espera poder delimitar algunas de las dimensiones en las que es posible involucrar elementos propios de la formación política que propendan por ejercer “acciones orientadas a la construcción y reelaboración de las posturas que asumen los sujetos frente a las condiciones históricas” (Mendoza y Rodríguez,

2007. pág. 78) y que ejerzan una influencia verdaderamente significativa en los ejercicios de empoderamiento y apropiación de las y los jóvenes. A manera de cierre, se realiza un ejercicio de investigación de segundo orden que permite nutrir las discusiones pedagógicas que se encuentran al interior de los espacios académicos orientados a la formación de docentes y particularmente a la formación política dentro de los aspectos y retos que supone pensarla en contextos de vulnerabilidad social o tensión con la ley.

Autonomía y política social: tensiones entre el autorreconocimiento y los programas institucionales

Antes de explorar la experiencia del ejercicio en la Esquina Redonda, es importante situar a manera de balance analítico las tensiones que enfrentó el ejercicio pedagógico con jóvenes que pertenecen a una institución que se ubica en la frontera entre una apuesta de restitución de derechos y una política asistencialista. Además, para lograr establecer un punto de entendimiento que permita reconocer las problemáticas que limitan los vínculos entre la formación política como práctica que participa de la integralidad de los programas sociales es necesario problematizar algunos efectos que resultan de los conductos bajo los cuales el Estado aborda la política social.

Uno de ellos, mencionado a propósito de las consecuencias de la política asistencial, sugiere la necesidad de replantear las perspectivas que creen que son suficientes los escenarios de planificación orientados a subsanar las heridas que causan las políticas empobrecedoras. Tal y como lo señala Falcón (2009)

(...) el intento de los Estados de complementar sus programas alimentarios, de protección al desempleo, salud, capacitación, subsidios, etc., para dar una solución inmediata a la pobreza e intentar que sus individuos se reintegren social o económicamente a categorizado al Estado como benefactor y se señala a los pobres como dependientes permanentes de dichos planes agravando la sensación de fracaso y vergüenza que implica el ser pobre: “la dependencia se ha transformado en una mala palabra. Se acusa al Estado Benefactor de fomentarla, de elevarla al nivel de una cultura que se autoperpetúa (pág. 125)

A pesar de la ayuda que representa en términos materiales la posibilidad de suplir algunas de las necesidades básicas en la inmediatez de las problemáticas sociales, se configuran modelos y programas sociales que, a veces sin saberlo, perpetúan las relaciones de clase expresadas en programas de formación educativa o convenios laborales. No solo por su aspecto paliativo, sino por estar orientados más hacia el sostenimiento de la mano de obra o los estándares institucionales, que hacia las políticas de prevención y restitución que piensen las posibilidades de romper los imaginarios de exclusión propios de la cultura del Estado benefactor y la revictimización.

Hablar de autonomía en contraste con los procesos de restitución de derechos – como indica el título – no comprende necesariamente la distancia pragmática del concepto que lo aísla del proceso colectivo, al contrario,

“El paso a la autonomía implica el paso de lo egocéntrico a lo social, al sentido de la cooperación social, (...) Esto se logra cuando la relación social está regulada por el

reconocimiento del otro, y la inmersión del yo en el mundo social como parte del colectivo”. (Sepúlveda, 2003, pág. 29).

Reconocer la autonomía desde esa perspectiva nos exhorta a formular problematizaciones a partir de las consecuencias de las políticas de las que hacen parte las y los jóvenes, en aras de constituir procesos propios, en los barrios y de carácter autosuficiente; que contrarresten los patrones culturales que propenden por la estigmatización de las y los jóvenes que hacen parte de procesos de restitución de derechos y las políticas sociales de las alcaldías. Creemos que es posible el provecho de estos espacios en función de gestar procesos autónomos y no ceñidos al carácter e interés institucional. Que involucre la responsabilidad personal, pero que no individualice a las y los jóvenes por pertenecer a tal lugar o actuar de tal manera “no son sino más que el refuerzo de una sociedad que no se considera pobre, pero sí con el suficiente poder de estigmatizar la pobreza como una elección ante el calificativo de la pertenencia de autopropetución a los beneficios sociales. (Falcón, 2009. Pág. 127).

Aunado a las problemáticas propias de la política social, los escenarios socioeducativos comprenden un nivel de complejidad que se adquiere por su incidencia en los procesos de socialización con jóvenes, mayoritariamente. O en la posibilidad de ejercer mecanismos de formación orientados a una u otro interés administrativo de quienes detentan la formulación de estos proyectos. Por lo cual es necesario abordar algunas de los matices con las que cuenta en el contexto que ya hemos mencionado de manera previa.

Las circunstancias materiales, ambientales y económicas de los procesos de escolarización se encuentran directamente relacionadas con las condiciones que regularizan los procesos formativos de carácter institucional. El Ministerio, además de proponer lineamientos estatales que dirigen la actividad escolar oficial, fomentan proyectos de la política social

orientados a la prevención de fenómenos como la exclusión y el acceso desigual a la educación, entre otras. De esta manera se constituyen algunos contextos socioeducativos que no comprenden propiamente un escenario de escolarización, sino que proponen mecanismos de nivelación y formación técnica y laboral; particularmente con las y los jóvenes mayores de edad (Idipron, 2022). Ahora bien, el rastro que deja el génesis de la política social en jóvenes sigue siendo un problema para la concreción de proyectos verdaderamente conectados con la realidad de la ciudad y de los barrios, como lo reconoce el propio instituto (*pág. 10*) Las nociones que nutrieron las propuestas de “reeducación” nacidas durante la segunda mitad del siglo XX, supusieron la generalización de perspectivas que proponían la existencia de una “situación irregular” en cuanto a las problemáticas de habitabilidad de calle, mortandad infantil y desescolarización; regularmente planteadas desde el tecnicismo de las políticas higiénicas y de la limpieza social. Este panorama se transforma con la CDN hacia perspectivas que hablan de la protección integral y prioritaria de niños y jóvenes como fundamento de la política pública del nuevo siglo y como decisión administrativa ante la necesidad de los estados de construir políticas de protección y sopesar la exigencia de comunidades y grupos por un “deber ser” de la sociedad. (Otálvaro, 2016. *pág. 62*)

La bibliografía al respecto y los primeros acercamientos a la institución sugieren la existencia de problemáticas a la hora de proponer horizontes pedagógicos que vayan más allá de la formación laboral, o la finalización de los niveles escolares y se enfoquen en propuestas que promuevan el desarrollo social; como lo muestra particularmente el estudio de Briceño, Ureña et al (2019) en la UPI de El Redentor. Estas distancias parecieran establecer puntos de conexión a medida que el proceso socioeducativo avanza, abriendo posibilidades para que las y los jóvenes, se permitan habitar espacios que problematicen las realidades sociales que viven a la vez que

creen capacidades para la expresión y la participación. Como se exponía en el capítulo anterior, el instituto ha consolidado la actualización de su modelo pedagógico en clave de realizar un acercamiento a la realidad política, social y cultural de los contextos de vulnerabilidad en la juventud; pero a pesar de la renovación de objetivos y estrategias, (pág. 39) en la práctica, pareciera que aún existe dificultad en cuanto al relacionamiento de los horizontes pedagógicos liberadores que plantean, con las practicas que garantizan el manejo conductual de las y los jóvenes dentro de las unidades. No por efecto de no ser necesario, sino por las posibilidades que existen en estos contextos; el contraste de las rutas metodológicas que plantean con el potencial de los territorios para proponer “un saber en contexto” (Ortega, 2022, Pág. 27)

Las unidades de trabajo del Idipron, corresponden, como vimos en el capítulo anterior, a los niveles según los cuales se encuentren los procesos pedagógicos. Según las modalidades de atención, las y los jóvenes se encuentran, o internados u obligados a llenar planillas de asistencia al ingreso y a la salida de las unidades. La posibilidad de trabajar con jóvenes de ambos contextos (internado Bosa y externado Santa Lucía y La 32) facilitó el contraste de las disposiciones espaciales y los mecanismos de regulación conductual que se establecen por parte del instituto. Y es que ante la dificultad de poder contar con escenarios que fomenten un ambiente que favorezca el aprendizaje en el marco de los procesos de restitución de derechos, – durante la consolidación del enfoque de protección integral en el país – la institución promueve la adopción de postulados que se relacionan con teorías cualitativas que, a pesar de poner en el centro del proceso a las y los jóvenes, restan fortaleza a los posibles escenarios de formación ética, emocional, política y artística que requieren los barrios de la ciudad.

Hablar de autonomía en el marco de la integración de políticas sociales pareciera un desacierto en términos políticos y conceptuales, pero de ahí el interés del proyecto por contar con

la claridad y el conocimiento de las dificultades que suponen los proyectos de formación anclados exclusivamente al terreno institucional. Aún más parece, en el marco de la conceptualización de la juventud como escenario atribuido a la ausencia, la negación y la incapacidad, como plantea Mariana Chávez (2005) sobre las limitaciones jurídicas y políticas con las que cuenta la definición de adolescencia: “la juventud está signada por <<el gran no>>, es negada (modelo jurídico) o negativizada (modelo represivo), se le niega la existencia como sujeto total (...) las miradas desde <<el no>> naturalizan las representaciones de los adolescentes ocultando su carácter ideológico y discriminatorio” (2005, Pág. 9). Este fenómeno, se evidencia en muchos escenarios educativos, desde lo oficial hasta los proyectos formativos con jóvenes en contextos de vulnerabilidad, y pareciera que se exalta, a partir del grado de responsabilidad que se establece para con los jóvenes con relación al “fracaso escolar” o el consumo de sustancia psicoactivas.

El caso uruguayo, expuesto por Martinnis y Flous (2013), ayuda a entender algunas de las dinámicas en las que se moviliza la pedagogía en contexto restrictivos o de encierro.

En definitiva, apreciamos que, si bien nuestro país posee un marco legal que en términos generales incluye los postulados de la Doctrina de la Protección Integral, en los hechos subsiste con mucha fuerza una perspectiva hegemónica que tiende a construir a los adolescentes y jóvenes, fundamentalmente los pertenecientes a los sectores populares, como poblaciones negativamente tipificadas (p. 100)

En Colombia, la situación no difiere necesariamente de otros países de la región y al contrario se agudiza por los regímenes de violencia y exclusión que configuran la vida de las y los jóvenes de los sectores populares.

No es la acción misma, sino la posibilidad de acción lo que lo hace peligroso. Todo joven es sospechoso, carga por su estatus cronológico la marca del peligro. Peligro para él mismo: irse por el mal camino, no cuidarse; peligro para su familia: trae problemas, peligro para los ciudadanos: molesta, agrede, es violento; peligro para la sociedad: no produce nada, no respeta las normas. Hoy al Estado parece no interesarle fundamentalmente “disciplinar”, sin embargo, si le interesa el mecanismo de seguridad, ya no importa que los chicos se porten mal, el problema es que son peligrosos. (Chaves 2005, Pág. 15)

Las tensiones que plantea hacer de la autonomía uno de los elementos sustanciales para la formulación de proyectos socioeducativos (Idipron, 2022) y restringir las posibilidades de agenciamiento ante la dificultad de materializar propuestas estatales que se alejen de la provisionalidad; supone uno de los retos más significativos para la política social enfocada a la educación y la formación ciudadana de la que habla el instituto. La restitución de derechos como proceso jurídico implica también el reconocimiento de las particularidades que tiene la víctima dentro del engranaje que sustenta mucha de la política social del país; pero es necesario establecer horizontes que viabilicen la posición activa de las y los sujetos dentro del proceso de construcción y transformación de nuevas formas de existir y concebir el mundo. Al respecto, Martinnis y Flous (2013) señalan la necesidad de buscar una posición activa por parte de las y los jóvenes en el marco de la realización del ejercicio formativo como requisito para adelantar

procesos verdaderamente restaurativos, lejos de la política asistencial. En un horizonte similar al que sustentamos en esta retroalimentación,

(...) ir más allá de la visión del adolescente como víctima no tiene que ver con que el adolescente pueda reconocerse como actor responsable de sus acciones. La noción de responsabilidad (más que el deber) supone aquí la necesidad de que el joven se reconozca como sujeto de potencialidades (...) Este reconocimiento en tanto sujeto de una potencia es el que abre la puerta a la acción educativa, en tanto habilitante del descubrimiento de posibilidades del sujeto, las cuales necesariamente se hacen concretas a través de la relación con la cultura de la que se forma parte. (p. 115)

Posibilidades de autorreconocimiento y territorialización en la Esquina Redonda

Una vez señalamos los alcances de la política institucional del Idipron y algunos de los elementos que componen la problematización como parte del ejercicio de retroalimentación sobre la práctica, es necesario comprender algunos de los aspectos que vinculan la formación política con las posibilidades de acción pedagógica en el contexto que otorga la Esquina Redonda. Como hemos mencionado previamente, los componentes sociohistóricos del territorio son de vital importancia para entender las reflexiones que se establecieron durante el ejercicio de implementación práctica; siguiendo las fases formuladas en la conceptualización de la propuesta. Pero lo son también algunos debates sobre el ejercicio práctico y los alcances con los que cuentan las herramientas pedagógicas en el marco de las tensiones entre la autonomía y los

ejercicios de restitución de derechos. Será necesario entablar puentes que permitan al lector ubicar la importancia de los elementos que surgen del ejercicio de sistematización y su relación con la definición del problema social y las reflexiones de los capítulos anteriores.

Para referirnos a las oportunidades que permite el espacio para fomentar ejercicios de reflexión ético-política, es necesario revisar nuevamente la carga histórica del *territorio* y los aspectos que componen la necesidad de integrar dicha categoría a la formulación del problema social. Lo que nos cuenta la memoria de la Ele, podría asociarse de alguna manera con factores problemáticos a la hora de abordar escenarios de concientización, debido a su relación con las dinámicas de violencia y narcotráfico. Pero como hemos mencionado antes, la provisionalidad de algunas políticas sociales ha permitido la apropiación comunitaria y colectiva de espacios e iniciativas institucionales por la recuperación del territorio, como lo fue la implementación del “Bronx Distrito Creativo” a partir del 2016. La Esquina Redonda como propuesta busca, además de la gestión territorial previa al proceso de urbanización, la construcción de proyectos evocados a la reconstrucción social y cultural destruida luego del desalojo. En su interior se han realizado ejercicios por la recuperación territorial y la resignificación política a partir de la vinculación de colectividades y proyectos para la dignificación de la habitabilidad de calle y la cultura hip-hop.

Estos elementos han compuesto un escenario de posibilidades que se prestan para la reivindicación de ideas relacionadas al a resignificación política y a la memoria social, en donde muchas de las apuestas giraban en torno a la concientización del consumo, la dignificación de los procesos de habitabilidad de calle, y el impulso de procesos productivos de carácter artístico o popular; en concordancia con los ejercicios de reparación territorial. De alguna y otra manera, si entendemos el concepto de territorio desde una perspectiva que lo establece como una serie de relaciones de poder producidas en prácticas espaciotemporales (Herner, 2009, Pág. 165), es

posible pensar la posibilidad de establecer nuevos horizontes que planteen la resignificación territorial de la Ele a partir de procesos, que además de comprender la reparación, encuentren formas de desenvolvimiento que muten y compongan procesos de subjetivación política dentro del territorio. Siguiendo a Deleuze y Guattari el escenario puede ser entendido como una red compuesta por formas colectivas de enunciación que inciden en su significado, porque más allá de algo en sí mismo, está orientado por “una relación, un movimiento concomitante de territorialización y desterritorialización, un ritmo, un movimiento que se repite y sobre el cual se ejerce un control” (Herner, 2009, pág. 167)

Vemos indispensable plantear esta discusión en el marco de la lectura que existe actualmente o ha existido durante los últimos 4 años sobre la Ele, como un territorio con negativas representaciones en el inconsciente colectivo. Las oportunidades de establecer en este lugar, canales de comunicación con sectores y poblaciones que se encuentran muchas veces segregadas de la prioridad de la política social se materializan en procesos colectivos y comunitarios que se disputan el territorio a partir de ejercicios de participación política y difusión de proyectos culturales y productivos. Y con ello no nos referimos a nuestro proyecto, como novedad en el tejido construido durante los últimos años en la Esquina Redonda. Más bien a las muestras de las y los jóvenes que han llegado durante los últimos años a ganarse un espacio de reconocimiento y gestión productiva y cultural, por medio de escenarios de acompañamiento psicológico y emocional, apoyo productivo y artístico, entre otros.

Para nuestro caso es necesario suscitar algunos ejemplos que permitieron conectar los horizontes del proyecto con las rutas de acción que maneja la Esquina Redonda, tanto por la iniciativa de la propuesta, como por la invitación de quienes dinamizan y formulan las apuestas del espacio. La idea de lo “rudelar”, que hemos retomado en los capítulos anteriores para

referirnos a algunas de las apuestas políticas por la reconstrucción cultural del territorio, ilustra perfectamente algunas de las oportunidades que ofrece el lugar para acoger iniciativas por la remembranza y la memoria colectiva. Fue posible articular algunos de los elementos fundantes de la Esquina Redonda con la iniciativa por generar espacios de formación política, emocional y ambiental que estuvieran en el marco de la restitución de derechos. Particularmente en el ámbito del trabajo práctico, muchas veces orientado desde ejercicios de escritura, expresión y escucha, como se observa en la siguiente fotografía.



Foto 1. actividad de creación de plantas rudelares y charla sobre la resignificación.

Trasladar la discusión de lo rudelar en el marco del convenio, permitió extender la reflexión acerca del significado de la resignificación y la importancia de habitar los territorios y cargarlos de nuevas características, que no solo renueven el repertorio de percepción frente al espacio, sino que además se involucren con los ejercicios de reparación que llevan a cabo las y los jóvenes. En el anexo 5, por ejemplo, es clara la intención de algunos jóvenes por buscar espacios de reconocimiento que les permitan escribir nuevas historias. Que les faciliten espacios seguros para el desarrollo de sus proyectos. A pesar de la limitación de tiempo y material a la que nos vimos abocados durante toda la implementación, el escenario permitió también establecer actividades conjuntas con relación a la proyección política y cultural de las y los jóvenes, donde fue primordial el reconocimiento de las capacidades para la participación, la transformación y la reivindicación del territorio y sus procesos, prueba de ello es que algunos de los jóvenes siguen vinculados a la Esquina Redonda de manera autónoma luego de la terminación del convenio.

El autorreconocimiento, así como la exploración de las relaciones que establecemos con el territorio, determinaron fuertemente aspectos de la investigación e implementación del proyecto relacionados a la disposición y el ambiente pedagógico para las reflexiones y apuestas programáticas.

A este escenario, que propone el territorio como un elemento transversal para la formulación de estrategias orientadas a la formación política y artística, se le suman las tensiones que hemos descrito previamente, constituyendo un entorno en el que fluctúan, los elementos fundantes del territorio, los retos de las políticas públicas y la singularidad de la formación política en ámbitos institucionales. La etapa de autorreconocimiento se complementa con las estrategias de expresión y reflexión que fomentaron la posibilidad de aproximarse a la

construcción de nociones propias frente a los procesos de restitución de derechos, por un lado, y por otro, frente a las posibilidades de transformación del territorio, desde el aspecto cultural, social y organizativo. Para ahondar en el tema, trataremos de enlazar algunas de las discusiones que hemos planteado, para ver en los horizontes prácticos, de qué manera se retroalimentan los debates a partir de la construcción colectiva y el ambiente institucional.

Formación Política: más allá de las prácticas institucionales.

Hablaremos en segunda medida sobre las reflexiones planteadas con relación a los caminos que se abren ante la intención de algunos programas socioeducativos – en el marco de la restitución de derechos – por establecer en sus formulaciones, horizontes relacionados con la formación de sujetos políticos y la reflexión pedagógica. La particularidad de los procesos socioeducativos que se llevan a cabo por parte las instituciones que están a cargo de la política de protección integral, por lo menos en la ciudad de Bogotá, ha constituido un futuro de posibilidades que permite integrar nuevas formas de entender los ejercicios pedagógicos que se llevan a cabo con los jóvenes, hacia una comprensión de las realidades sociales que produce los contextos de exclusión (Idipron, 2022, pág. 9). Pero no figura como una prioridad necesariamente para la formulación de los proyectos que se gestan desde el interior de estas instituciones, o pareciera que fuera tomado como un ejercicio de segundo orden ante la dificultad de materializar algunas de las apuestas pedagógicas y políticas que proponen.

En contraste, las apuestas de carácter comunitario y popular que se construyen en los territorios y que se han gestado a lo largo del fortalecimiento de los tejidos barriales en los últimos años, han demostrado ser un elemento sustancial para brindar posibilidades de

autorreconocimiento y transformación social en los contextos en los que las problemáticas producto de la exclusión son más evidentes.

Algunos ejemplos, quizá ayudarían a entender los alcances de otros escenarios de carácter comunitario y popular relacionados a la formación política e involucrados directamente con contextos de vulnerabilidad social. La Escuela Popular Chipacuy, en Suba, es un escenario en el que convergen colectividades e individualidades evocadas a la creación de espacios formativos para la reflexión y la organización popular en la localidad de Suba. Dicho espacio, abre puertas para facilitar en la comunidad factores que vinculen su experiencia con procesos de autorreconocimiento y reconocimiento del otro/a como parte del ejercicio común de habitabilidad de un territorio. Los aspectos colectivos y la construcción de espacios para ello no pasan necesariamente por un proceso relacionado a algún aspecto administrativo o están supeditados por factores financieros que presionen resultados y listas de verificación. Como muchos otros proyectos de carácter popular, comprende también una infraestructura que, si bien se regula de manera colectiva, no relaciona sus ejercicios de formación política a aspectos pragmatistas, sino que, por el contrario, surgen desde la necesidad y encuentran formas de habitar el territorio que superan los alcances institucionales o académicos (El Bicho y la Revhuerta en Bosa, por ejemplo).

En contraste, las formulaciones de los proyectos orientados para las y los jóvenes en contextos institucionales, usualmente están en manos de adultos encargados y funcionarios que poco se esfuerzan por construir herramientas y espacios que les sean fructíferos, más allá de los propósitos de cumplimiento de la entidad. Encontramos que hay posibilidad de establecer vínculos y tejido colectivos auténticos, puesto que la población hace parte de contextos comunes que exceden la comprensión de los entes institucionales, pero que inciden dentro de su

funcionamiento, que es lo que deberían tener en cuenta a la hora de la formulación de proyectos. Es necesario “reconocer las comunidades como territorios de educación popular significa afirmar sus potencialidades desde unos referentes del vínculo y de la memoria en sus tres planos: memoria autobiográfica, colectiva e histórica”. (Ortega, 2022, Pág. 237)

De igual manera, las instituciones también vieron en los procesos comunitarios las apuestas por establecer formas de relación con la comunidad más orgánicas; característica de la Esquina Redonda, al punto de vincular los presupuestos institucionales a iniciativas y procesos de carácter colectivo. Dicha tensión, ha creado la necesidad en algunas instituciones de buscar nuevos mecanismos de acercamiento a las poblaciones para las cuales son formulados los proyectos socioeducativos, así como nuevos elementos que nutran la labor pedagógica y formativa que llevan a cabo. (Idipron, 2022, pág. 39) Por ello, se han tratado de establecer vínculos con otras instituciones que permitan reorientar algunas de las estrategias de aprendizaje, más allá de los escenarios de capacitación o contratación; como es el caso de los convenios con la Fuga, el Museo Nacional y Transmilenio. Como es el caso del trabajo comunitario de Free Soul, (colectivo popular de hip-hop) colectivo que brinda insumos que facilitan el relacionamiento con algunas de las poblaciones en alto riesgo, pero que también se inmiscuye en la formulación de proyectos y escenarios pedagógicos para los jóvenes. El potencial precisamente del convenio en la Ele es ese, en tanto la posibilidad de dotar verdaderamente de sentido el paso por el territorio y establecer un vínculo desde la reflexión ética y política, en busca de lugares de enunciación individuales, pero reconociéndonos en un proceso colectivo en constante disputa.

El objetivo de construir escenarios coherentes con la posibilidad de abordar las problemáticas sociales desde un plano discursivo que no implique la estigmatización como eje de

comprensión de la realidad del territorio; sugería la necesidad de establecer un diálogo entre las subjetividades sociales, políticas y culturales de las y los jóvenes; y la carga histórica del territorio. Hacia el ejercicio del reconocimiento de los marcos sociales en los que se reproducen perspectivas estigmatizantes y poco reflexionadas desde la escuela, la familia y el barrio. En el marco de la aplicación del proyecto fue posible esto mediante la realización de actividades con situaciones problema, en las que, al tomar distancia, las y los jóvenes hacían un ejercicio de reconocimiento de situaciones que hacen parte de las lógicas en las que somos excluidos y excluimos a quienes tenemos a nuestro alrededor. Hablar de la diferencia desde del género, desde el color de piel, desde la procedencia y desde la forma de expresarse, pudo situar a algunos jóvenes en una posición de reflexión en la que caían en cuenta y expresaban las formas en las que creían, son excluyentes o indiferentes ante la realidad del otro/a

En concordancia con los elementos que fueron propuestos en la planeación de las fases y el horizonte de construcción colectiva que exponemos al inicio de este capítulo, fue necesaria, la socialización colectiva de posturas y lecturas individuales frente a la problematización que sugiere el territorio, como un espacio en disputa y constante resignificación política, social y cultural, ante el reto que supone instituir un proceso que pase por el ejercicio de diálogo y configure nuevas maneras de hacerse participe del proceso de transformación. En una de esas conversaciones, que prefiero no citar en el documento, Álvaro me contaba sobre la importancia de estar ahí para su proceso personal, ya que había perdido a dos hermanos producto del consumo en la Ele y que era sumamente significativo para él escribir una nueva historia. Las y los jóvenes no eran ajenos a la historia del lugar, y es que, a pesar de no haberlo conocido en persona, existían imaginarios comunes sobre los mitos y leyendas de la Ele. En los jóvenes se conservaba un misticismo hacia el barrio. El lugar, exhortó a las y los jóvenes a opinar frente a la

realidad histórica y cultural con la que carga el territorio, producto de la violencia y los escenarios de exclusión y criminalidad que competen en la zona hasta nuestros días, como se puede apreciar en el anexo 1 y 3, en donde hablando de la guerra y de la violencia siempre había una vinculación al narcotráfico, al consumo de drogas y a los imaginarios del lugar. También abrió puertas para generar primeros acercamientos e intereses ante la posibilidad de participar activamente y de manera autónoma de los procesos que se adelantan en la Esquina Redonda. Por lo cual es necesario mencionar algunos de los cuales configuraron ejercicios de territorialización a lo largo de la aplicación del proyecto y se convierten en eje fundamental para su desarrollo.

Por un lado, el ejercicio de reverdecimiento que se lleva a cabo en el territorio cuenta con la particularidad simbólica de aglutinar distintos ejercicios de remembranza y resignificación a partir de la siembra; de lo cual las y los jóvenes no fueron exentos, y, al contrario, vincularon experiencias propias de carácter familiar o frente al saber de la tierra. El espacio significó un escenario posible para adelantar ejercicios de apropiación territorial, que, además de nutrir el proceso de resignificación en el que se encuentra la Ele, permitió a las y los jóvenes vincularse al proceso desde el interés auténtico. En este escenario, como era el objetivo, no fue centro de atención el proyecto del convenio, sino que, por el contrario, resaltaron las posibilidades de vincularse a los proyectos productivos del territorio. Por lo cual el Hip Hop, la moda, la costura, la serigrafía, y la siembra se acoplaron como herramientas previas sustanciales a la hora de relacionarse histórica, política y culturalmente con la Ele y con la Esquina Redonda. No solo por su precedente sino por los procesos de co-creación que se llevan a cabo en el territorio a partir de las ramas que conforman la cultura Hip Hop (Graffiti, Rap, Break Dance y Deejaying), el arte gráfico, las técnicas de bordado y los elementos formativos y emocionales.

Hoy, culturas juveniles otrora juzgadas como rebeldes y en oposición (por ejemplo, la cultura hip hop, los punkeros) si bien han ganado presencia en espacios, escenarios y circuitos socialmente “legitimados”, y ya no sólo underground, no necesariamente están teniendo plena posibilidad de incidencia y de transformación social a través de las tensiones, demandas e incluso reivindicaciones de sus expresiones e ideologías (Mendoza y Escobar, 2005 pág. 14)

En el territorio, el material que se encuentra disponible y los espacios son completamente abiertos, las y los jóvenes ante la recepción no dudan en interactuar con el lugar, con el material bibliográfico, con la pintura y otros elementos con los que cuenta el espacio. La posibilidad de abrir espacios para las y los jóvenes que les permitan pensar nuevos escenarios de co-creación participación y reflexión supuso también la construcción colectiva de mecanismos y estrategias para lograr la articulación de sus proyecciones con la intención formativa del convenio. Por parte de las y los profesores que acompañaron a los grupos a lo largo de su aplicación, y de la mano del grupo de pares comunitarios de la Esquina Redonda y funcionarios de la Fugaa; fue posible la construcción mancomunada de líneas de trabajo pedagógico que pudieran abordar los intereses de las y los jóvenes, a la vez que orientar los horizontes formativos del espacio. Por lo cual la propuesta se pensó a partir de la problematización de la historia de la L como punto de partida para el reconocimiento de las categorías de trabajo a partir de la situación problema y en aras de lograr la integralidad del proyecto.

Ahora bien, ante la dificultad general que supone establecer proyectos formulados hacia el fortalecimiento de los vínculos con el territorio, el convenio se desarrolló de acuerdo con los tiempos de implementación del Idipron, sobre todo en lo que corresponde a disponibilidad y

movilización de los grupos que participarían. A pesar de la construcción de un calendario programático que permitió caracterizar las posibilidades de autorreconocimiento que tenían las y los jóvenes dentro del espacio, la vinculación solo se logró meses después de empezar el proyecto, además de efectuar cambios en los mecanismos de participación y las herramientas de aprendizaje dispuestas en la planeación. En el momento de gestación del proyecto, los intereses institucionales por adelantar ejercicios de mitigación y prevención con respecto a problemáticas sociales tales como el consumo de spa y las VBG, entre otras, se posicionaron como baluarte del proyecto. Las posibilidades que abrió, para explorar elementos relacionados a la autonomía y ejercicios de empoderamiento político fueron determinantes para el desenvolvimiento del proyecto y su problematización con respecto a elementos sustanciales para la formación política. El trabajo conjunto durante el convenio – de la mano de los colectivos comunitarios de la Esquina Redonda y los funcionarios de Fugaa y Museo Nacional – marcó una diferencia tajante frente a las posibilidades de problematización ética y política con respecto a la narrativa hegemónica de exclusión y estigmatización que aún predomina, puesto que, ayudaban a complementar nuestro trabajo y el objetivo de fomentar la reflexión ético-política del cuerpo, del consumo y del territorio.

Las posibilidades de territorialización se configuraron a partir, también, de un ejercicio de reconocimiento por parte de las y los jóvenes, en el cual el contexto político, social y cultural facilita los mecanismos de expresión y participación. Pero más allá del ejercicio de proyección que proponen algunas instituciones o corrientes pedagógicas adscritas, ante la dificultad de generar espacios que incidan de manera directa en los procesos de socialización de las y los jóvenes, ¿cómo establecer procesos que rompan la provisionalidad y el asistencialismo propio de la política social en la ciudad, sobre todo en lo que corresponde a procesos socioeducativos? No

se trata entonces de exaltar las medidas administrativas y estatales como vía exclusiva de formación en contextos de exclusión, al contrario, es de obligar a las instituciones hacia un ejercicio digno y formativo en el marco de los procesos de restitución de derechos y los escenarios de formación en contextos de vulnerabilidad. Los primeros acercamientos con las y los jóvenes, suscitaron dudas frente al reconocimiento del potencial que tienen como sujetos políticos, a la vez que evidenciaron un ejercicio pedagógico restrictivo, en el que algunos docentes optan por los mecanismos de control conductual convirtiendo los espacios de formación en la formalidad de cumplir un requisito, más que fomentar la reflexión y la participación.

En la práctica, fueron el grupo de trabajo y el lugar, con su importancia histórica y simbólica, los responsables de establecer un vínculo que supusiera el interés auténtico de las y los jóvenes por construir proyectos en el territorio o articularse a los existentes. Ya que luego de lograr la continuidad del proyecto, con los grupos definidos, fue posible articular las herramientas didácticas propuestas a través de escenarios de reflexión que también coincidieron con los horizontes con algunos colectivos que comparten en la Esquina Redonda. Como lo fue la creación de talleres sobre cultivo, las intervenciones sobre VBG, los escenarios de concientización de consumo de SPA, entre otras. La metodología propositiva de las primeras actividades, que se involucró con la participación lúdica a través de juegos de rol, permitió establecer lazos de participación que fortalecieron la iniciativa de escucha y expresión, producto de la co-creación y la apuesta por generar ejercicios de reconocimiento colectivo. A su vez, dotaron de sentido algunas experiencias personales de jóvenes internos – incluso los de externado que no cuentan con lugares para la creación, expresión y participación – que ven, en la posibilidad de gestar espacios fuera de los patios/unidades, un interés por encontrar nuevos caminos evocados a la formación artística, política, emocional y productiva. Como fue el caso de

dos jóvenes que se adhirieron a procesos existentes de acompañamiento con jóvenes y habitantes de calle.

Para culminar este apartado, y como precedente para el resto del capítulo, el ejemplo a continuación podría ilustrar las apuestas, retos y problemáticas que sostuvo la aplicación de un proyecto encaminado a la reflexión de problemáticas que aluden a realidades que se viven en carne y hueso, y para las cuales son requisito estrategias pertinentes que permitan encaminar las discusiones y debates. Las posibilidades de establecer vínculos de problematización referentes a fenómenos sociales como la desigualdad, la estigmatización, la exclusión, entre otros; superaron las expectativas de los primeros talleres, constituyendo a lo largo de la implementación del proyecto un elemento sustancial para el trabajo, el debate y la reflexión colectiva. La herramienta de análisis y escucha, en el contexto de relacionamiento de dichas categorías, y a propósito de la familiaridad de los oídos de las y los jóvenes de los barrios con los géneros e intérpretes que narran las realidades comunes; fueron determinantes para que, en el marco de la aplicación del proyecto, las actividades de co-creación sobresalieran entre muchas de las apuestas de funcionarios e instituciones, sin ánimo de desmeritar su trabajo. Los elementos que inicialmente fueron sugeridos para la reflexión tomaron rumbos propios, en los que los debates sobre el consumo de spa, la violencia y el narcotráfico, terminaron abriendo puertas para hablar de limpieza social, paramilitarismo, servicio militar, la realidad de los barrios que habitan a prototipo y producto de los escenarios de desigualdad y exclusión que vive la ciudad y de los cuales son primeros afectados y afectadas.

Antes de concluir es necesario agradecer y resaltar la importancia que tuvieron los colectivos e individualidades que habitan la Esquina Redonda al momento de realizar espacios de co-creación que no se restringieran a aplicar una serie de apuestas programáticas, sino a

vincular las ideas y lugares comunes para llevar a cabo espacios para las y los jóvenes, que también hicieran parte de los puntos de enunciación que atraviesan los procesos emocionales artísticos y políticos del equipo de trabajo. Las posibilidades de autorreconocimiento con jóvenes en la Esquina Redonda pasan también por proyectar de manera conjunta, explorando las ideas de las y los jóvenes como un determinante para la concreción de los proyectos socioeducativos. Lejos de estar exclusivamente relacionado con la formación técnica y laboral, se propone un enfoque en la formación de disposiciones y capacidades para la transformación social, la problematización de las realidades de la ciudad y el reconocimiento del otro dentro del proceso de configuración de las y los jóvenes como sujetos políticos.

Arte como vehículo para el fortalecimiento de capacidades de expresión política.

Establecer puntos de conexión que permitieran trazar puentes útiles para la comprensión de la formación política en los contextos de restitución de derechos, fue posible por medio del recurso artístico y creativo, que permitió a las y los jóvenes ser partícipes de espacios de expresión y reflexión orientados, mucho más cercanos a las realidades colectivas que se viven en los barrios y más alejados de la brecha que existe entre las formulaciones académicas y la experiencia de las y los jóvenes dentro de la ciudad. Para buscar escenarios fructíferos en el desarrollo de las actividades fue necesario formular y construir momentos claves para la convergencia de múltiples horizontes disciplinares, hacia una propuesta integral, de carácter formativa, pero con un fuerte componente de formación ético-política. Ya que “potenciar su constitución como sujetos sociales (...) supone la confluencia de la memoria, la experiencia, el pensamiento y los saberes naturalizados que producen a los sujetos desde su cultura (...)” (Mendoza y Rodríguez, 2007. Pág. 78). Solo por medio de la familiaridad con los elementos

didácticos y pedagógicos y su cercanía con relación al análisis de los patrones de desigualdad, violencia y exclusión, sería posible plantear un escenario que fuera más allá del convenio y apostara por hablar de formación política y concientización en contraste con la rigurosidad de los estándares regulares de las instituciones partícipes.

A pesar de las ya mencionadas dificultades metodológicas a la hora de establecer continuidad y permanencia, tanto por parte de los grupos como en cuanto al contraste de las características de los horizontes pedagógicos; en la práctica, fue el ejercicio de creación (comprendido en la composición de versos, el baile, la co-creación de piezas gráficas, fanzines, la serigrafía, etc.) el que permitió viabilizar algunas apuestas de participación, además de fomentar en las y los jóvenes reflexiones más allá de los procesos socioeducativos del instituto. Como se ha explicado que sucedió durante la aplicación de algunas actividades programadas, que terminaron en ejercicios de expresión o escritura producto de la iniciativa de las y los jóvenes por abordar algunos temas en particular. (Foto 2)



Foto 2. Ejercicios de lectoescritura sobre guerra y limpieza social en el marco de la discusión sobre la desigualdad y su impacto en la juventud.

Tomaremos algunos ejemplos de experiencias relacionadas que ayudan a nutrir la intención por relacionar el arte como herramienta influyente para los ejercicios de formación política; para posteriormente aterrizar la discusión con algunos elementos que fueron determinantes en la implementación de este proyecto. Para comprender las dimensiones que pueden abarcar las artes en el marco de la formación política y la reflexión de las realidades históricas, encontramos necesario vincular a la propuesta, tanto en la fase de formulación como en el proceso de aplicación, las ideas que aporta la profesora Mónica Pérez (2002); que en el contexto español señala algunas de las propuestas que transversalizan en arte en contextos educativos que refieren a la dignificación de los procesos sociales y la formación ético-política.

“Para la educación a través del arte el sustantivo es la educación, y las artes son el adjetivo. Es decir, la educación señala los procesos; las artes son parte de los recursos y medios que la educación utiliza para ser recreada y construida; una y otras, educación y artes, convergen para tratar de conseguir objetivos y fines explicitados por los mismos alumnos que desean aprender para lograrlos”. (p. 293)

La reflexión pasa por entender que hay elementos que hacen parte – como lo hemos mencionado previamente – de los saberes y las experiencias que producen a los sujetos en su cultura, que cuentan con un valor agregado y van más allá del aspecto curricular; pues se inserta en la cotidianidad con la posibilidad de que sean, además, espacios de co-creación y producción de ideas como herramienta de formación de capacidades de expresión política. Una de las fortalezas principales que encontró el proyecto, en el marco de las dinámicas limitantes producidas por minucias administrativas y burocráticas de las instituciones, fue encontrar espacios posibles para despertar en las y los jóvenes iniciativas por crear y compartir en sus

unidades y contextos socioculturales, reflexiones propias de saberes que no son discutidos regularmente y que “por su naturaleza o por su impacto social y político, son excluidos de procesos de enseñanza o poco reflexionados en procesos organizativos” (Mendoza y Rodríguez, 2007, Pág. 79). Más allá de la posibilidad de establecer vías de comunicación de carácter interdisciplinar, proponemos ver las artes – en el marco de la implementación de este proyecto – como un elemento sustancial para los procesos de aprendizaje en realidades adversas o en contextos extraescolares, que busquen involucrar a las y los jóvenes en procesos de creación, producto de sus propias reflexiones frente a la realidad, y que además funcionen como un ejercicio de canalización de emociones y sentires que surgen al tocar temas sugestivos – como lo son la exclusión, la habitabilidad de calle, el consumo de spa, entre otras dimensiones de violencia social –.

En el contexto de la restitución de derechos con jóvenes, debería primar la construcción de programas y proyectos que faciliten o viabilicen ambientes favorables para la reflexión social, más allá del cumplimiento necesario de los mínimos requeridos por la política social. Puesto que

Educar es algo más complejo y el verdadero educador no sólo es aquel que domina los contenidos de su materia o disciplina sino, sobre todo, más bien quien domina y facilita los procesos de aprendizaje para que los alumnos vivencien e interioricen tanto ideas como actitudes y valores. Eso significa implicar, motivar y comprometer a los alumnos, más que imponer y adoctrinar (Pérez, 2002, pág.289).

Las herramientas que se constituyen para dicho ámbito de vulneración de derechos, como escenario de abandono familiar y estatal, no se irguen necesariamente a partir de límites administrativos o curriculares. Jóvenes de 26 y 27 años cursando grado octavo o noveno, más

allá de sacar provecho de la oportunidad de estudio o formación, esperan la posibilidad de cambiar sus propias realidades, de buscar elementos que les permitan alcanzar objetivos personales y colectivos en busca de una vida más digna para sí mismos, pero también para quienes les rodean. Las apuestas del instituto buscan subsanar algunos elementos propios de los procesos de aprendizaje de carácter escolar, pero en la realidad, las y los jóvenes son testigos directos de los regímenes de exclusión multidimensional y no están necesariamente interesados en las prácticas predicadoras de las “buenas costumbres ciudadanas” (Idipron, 2021). Y es que a pesar de haber reformulado sus proyecciones educativas en cuanto a los componentes objetivo que se desarrollan en el interior de las prácticas del instituto (Idipron, 2022, pág. 84), las estrategias continúan manteniendo una distancia entre los intereses de las y los jóvenes y la percepción que existe por parte de las instituciones frente a su etapa vital y sus potencialidades (Briceño et al, 2019 y Espinosa y Sánchez, 2010)

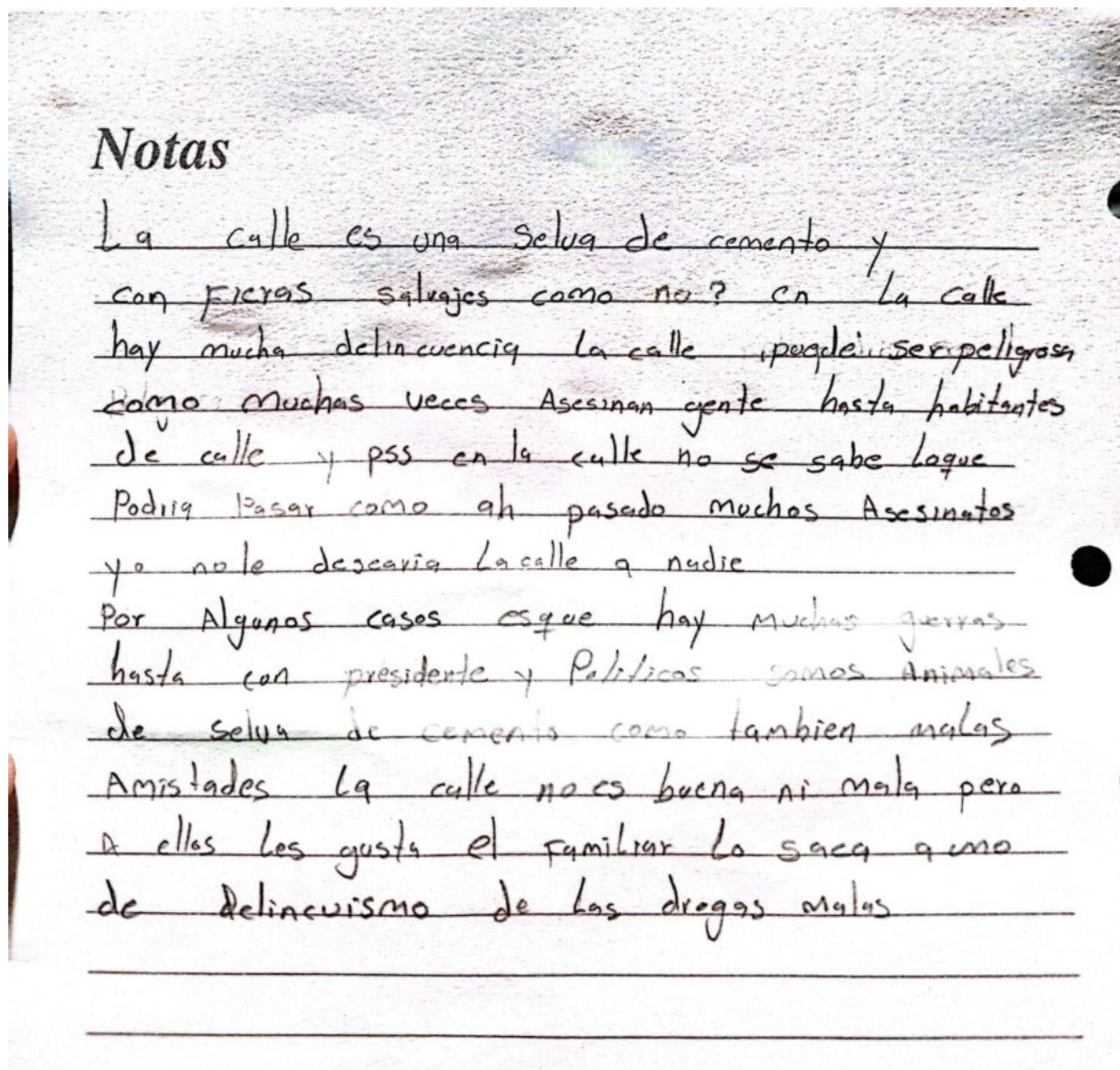
El alcance del arte en el marco de la formación política y los programas socioeducativos de restitución de derechos.

Para sumar a la discusión, sin quedarnos en el panorama de la crítica vacía, pensamos que es importante establecer otras herramientas de aprendizaje que faciliten los objetivos y proyecciones del instituto con respecto a lo que concierne a la formación emocional y ético-política. Por ello vimos en el arte, no solo el contenido, sino también el “medio, y fin, para satisfacer una variada gama de necesidades asociadas a la vida personal de los seres humanos” (Pérez, 2002, pág. 291). Asociadas también a las capacidades de resolución de conflictos, a los retos éticos y morales que implica una sociedad en conflicto y a la necesidad de adquirir saberes en contexto; que se relacionen directamente con la cotidianidad y las apuestas por pensar mundos

posibles más justos. En el marco de las tensiones que existen entre las políticas públicas orientadas a este aspecto, y los debates que propone hablar sobre desigualdad social, exclusión, abuso policial y consumo de SPA, se evidencian panoramas que justifican las orientaciones pedagógicas limitadas a ver, en la construcción de proyectos, la posibilidad de establecer mecanismos de control conductual o la necesidad de vincular a las y los jóvenes a convenios laborales precarios o ideas orientadas por las virtudes de la buena ciudadanía (Martinnis y Flous, 2013 y Henning, 2023).

Desde la perspectiva que pudimos explorar, al contrario, los ejercicios de reflexión y análisis fueron aparentemente ámbitos en los que las y los jóvenes se sintieron en el espacio para manifestar pensamientos de contextos distintos a los ejercicios formativos del instituto. “El mundo es como un juego de hazar nosotros somos los peones y el gobierno es la cabeza de todo. Estamos sometidos al sistema. No queremos seguir más estereotipos, queremos ser libres de estas cadenas que nos hacen estancar por ideologías erróneas, ya no más. Tenemos nuestra voz para nunca callar, para siempre hacerse escuchar” (Ver: Anexo 5)

No solo se establecieron posibilidades de debate colectivo entorno a problemáticas comunes. Muchos ejercicios de reflexión fueron complementados con herramientas de lectoescritura que permitieron, además de facilitar la sistematización de alguna información, materializar a partir de la creación del arte, o la reflexión frente a problemáticas sociales, procesos de expresión política que coinciden con sus experiencias vitales. Experiencias que además se encuentran rodeadas de relaciones de poder que ya reconocer en muchos aspectos, pero que producto de los ejercicios de reflexión, se vinculan con pasados conocidos o valores éticos que sugieren el cuestionamiento y la problematización, como en el caso del anexo 3 y las actividades similares. (Ver: anexo 8 y 10)



CS Escaneado con CamScanner

Foto 3. Ejercicios de reflexión personal sobre el análisis de la canción "Pedro Navaja" de Héctor Lavoe.

El alcance del arte dentro de la formación política se evidencia con la propuesta de la profesora Pérez y de igual manera se complementa con las posibilidades y elementos que brindan otros procesos prácticos – tanto populares, como comunitarios e institucionales – en donde son las artes se convierten en “las estrategias educativas que se proponen, para intentar lograr metas

supraeducativas no exclusivamente técnicas, que tienen más que ver con la mejora de la calidad de vida de la gente que con el lenguaje filmico para saber interpretar esta o aquella película: esto último es el medio o instrumento para el logro de lo primero (Pérez, 2002. Pág. 291). Dicho contexto, amplía de manera significativa muchas de las posibilidades de incorporar el arte dentro de los componentes que se involucran para lograr los objetivos de aprendizaje de la formación política, o por lo menos de algunos de sus elementos. En este aspecto, coinciden apuestas por prácticas interdisciplinarias, pero se priorizan los alcances frente a la reflexión política y los resultados que provienen de relacionarse con el arte desde un ejercicio de problematización y reflexión.

Como complemento, también el arte fluctúa entre ser una herramienta que posibilita ejercicios de reflexión, y además un medio por el cual se materializan también las iniciativas políticas; que, si bien se enmarcan en acercamientos personales, se transversalizan en las discusiones colectivas y se convierten en lugares comunes de enunciación, como lo demostraron las actividades por la materialización de la reflexión a través del dibujo. Particularmente, para la actividad que corresponde al anexo 12 y 13, hubo escenarios de construcción en donde fueron elegidos colectivamente ciertos aspectos iconográficos que daban cuenta de lo que querían transmitir. Como la máscara propuesta para los estampados de serigrafía o la ilustración militar en el anexo 1, cuando hablábamos de guerra y desigualdad.

Dimensiones socioeducativas en contextos de exclusión social: hacia el reconocimiento del otro/a como de mi mundo.

De acuerdo con las discusiones que se han planteado en los últimos apartados, es necesario aclarar cuáles son los alcances y perspectivas que, desde la formación política, vemos posibles para la incorporación de contenidos y estrategias de aprendizaje en el marco de los proyectos socioeducativos mencionados. No solo con el objetivo de ampliar la perspectiva sobre el panorama de acción con el que se cuenta, sino también con la intención de ilustrar los elementos que dinamizaron el reconocimiento del territorio y de la colectividad como un ambiente posible para espacios pedagógicos de transformación y reflexión. Trataremos de exponer algunas de los retos que asumen los escenarios socioeducativos con jóvenes en contextos de exclusión, para luego comprender las apuestas e iniciativas formativas que pueden surgir de dichos espacios de tensión y disputa; a propósito de la posibilidad de encontrar en los saberes del barrio elementos para la comprensión del contexto socioeconómico y la formación de las y los sujetos políticos.

En primera medida, es necesario decir que el horizonte de este proyecto se constituyó a partir de un ejercicio de reconocimiento de las posiciones personales, políticas, sociales y culturales de las y los jóvenes; en el contexto de programas que propenden por reestablecer una serie de derechos negados en el marco de la exclusión social y la insuficiencia institucional. Aunque complejo, es necesario poder comprender las necesidades y estrategias que facilitan la construcción de ejercicios de formación que abren la puerta a nuevas formas de repensar el territorio. Y aunque no se desarrollan nunca en un plano ideal, podrían lograr reorientar los programas de atención hacia un horizonte que buscara solventar la tensión existente entre los contextos en los que se refuerzan las prácticas conductuales y los escenarios que se inclinan más

hacia la formación de sujetos políticos. (Martinnis y Flous, 2013, pág. 97). En el caso de esta investigación, es evidente la distancia que puede llegar a existir a la hora de la formulación de proyectos de formación política en contextos de población flotante, donde la constancia se ve truncada por las limitaciones institucionales o segregada a un segundo plano en donde prima la firma y la obligatoriedad. Hay un importante reto a la hora de pensar la labor de la formación política en contextos que se adhieren regularmente a prácticas institucionalizadas, aunque a pesar de ello, creemos sumamente importante tomar como profesionales de la educación cartas en el asunto en aras de aportar a los escenarios que detentan por ley este tipo de procesos de enseñanza-aprendizaje.

A propósito de esa discusión, que atiende al contexto en el cual nos encontramos, por el apenas prematuro desarrollo de las perspectivas que propenden por un horizonte de transformación a través de los procesos de restitución de derechos en el instituto (Idipron, 2022); en algunos casos de internado y de contextos de tensión con la ley – para los cuales no existen muchos programas de formación ético-política o artística – las prácticas pedagógicas se ven fuertemente influenciadas por una necesidad de control conductual. Muchas veces orientado por la firma de constancias de asistencia por parte de las y los estudiantes. Y aunque en nuestra experiencia no logramos tocar esas fibras, si había intenciones constantes por parte del equipo de trabajo y de los grupos de jóvenes por establecer nuevos vínculos con el espacio y con las actividades. A pesar de la intención explícita del instituto (2022, pág. 7) por fomentar prácticas que reflexionen sobre los procesos educativos en el marco de las políticas de integración social, sigue sin encontrar puntos de conexión que permitan movilizar en las jóvenes perspectivas de transformación que superen la noción asistencial de formación técnica y laboral, poco orientada al desarrollo social (Briceño et al, 2019, pág. 68).

Lo anterior, comprende una de las labores más complejas llevadas a cabo por el instituto, y uno de los polos de trabajo en los que se enmarca la restitución de derechos; pero no dista de otros escenarios de vulnerabilidad en los que, más aún, existen las posibilidades de formulación de proyectos orientados al desarrollo humano, como se reconoce en la investigación de Briceño et al (2019); o a reflexiones que se piensen la transformación social cultural y política, como el caso uruguayo de Martinnis y Flous (2013). La tensión existente entre las formulaciones de las políticas de integración social y la posibilidad de encaminar proyectos que prioricen ejercicios de formación ético-política, emocional, artística y ambiental; es una disputa que se extiende a lo largo de los escenarios de restitución de derechos, por lo menos en lo que respecta al Idipron y sus programas de atención. No solo contempla un desafío para las instituciones, sino que constituye uno de los retos de mayor envergadura para lo que corresponde a la reflexión pedagógica en el ámbito de la restitución de derechos y la política social.

Las referencias puntuales que hasta acá se mencionan, son parte de la gama de tensiones que hemos abordado desde otros aspectos en apartados anteriores, pero que es necesario volver a retomar para darle sentido a las propuestas que vemos posibles en el contexto del convenio Idipron-Esquina Redonda. Entender los alcances de las estrategias pedagógicas que provengan y se inserten dentro de la cotidianidad de las y los jóvenes, parte por reconocer lugares, comunes y puntos de enunciación que permitan ampliar las formas de “concebir lo popular” (Cabezas y Gay, 2020) y leer la ciudad desde una perspectiva de problematización. Es también entender que es necesario fomentar una disposición que vaya más allá de los procesos institucionales y se enmarque en una reflexión ético-política que les permita concebir al otro/a como parte de un ejercicio colectivo por transformar las condiciones propias de vida. En otras palabras, es integrar el proceso de restitución de derechos a un ejercicio que supere la política asistencial y busque

(...) un desarrollo pleno de la persona con relación a sus aspectos cognitivos y afectivos en permanente equilibrio con el contexto ambiental y sociocultural, y agregando la meta de la solidaridad como indisociable de la autonomía, o más bien como dos aspectos de la misma moneda, en palabras de Habermas (1995) (Sepúlveda, 2003, Pág. 31)

Los escenarios prácticos, particularmente los que estuvieron relacionados a espacios de discusión y reflexión frente a pobreza y la desigualdad estructural, llevaron al grupo a estrechar lazos de confianza y solidaridad a partir de los puntos de enunciación y contextos individuales. En particular, los que se enmarcaron en la etapa del autorreconocimiento, donde la música y la afinidad colectiva lograron labrar el camino para el posterior desarrollo de las actividades. Las y los jóvenes trasladaron las discusiones generales, a puntos más específicos, donde pensar en el respeto al otro/a y la solidaridad, les permitió acercarse a algunas de las realidades de compañeros y compañeras en condición de discapacidad motora que hacen parte del convenio, y abrió el espacio para reconocer en la cotidianidad elementos que apelan a la solidaridad y la empatía colectiva. La solidaridad, se convirtió en un escenario posible para pensar las prácticas cotidianas de respeto y apoyo mutuo en las que, como grupo, y por medio del proceso de reflexión, se han movilizado y se movilizan en el diario vivir las voluntades políticas que construyen modalidades de relación que parten de la afinidad y el reconocimiento de como las “comunidades territoriales” (Ortega, 2022. pág. 236) Una comunidad que reconoce puntos colectivos, logra establecer lazos de confianza y solidaridad basados en una ética del respeto, que vea en la diferencia y en la adversidad social y económica, apuestas políticas por la transformación de las realidades que se asumen también producto de los escenarios de exclusión colectivos; retomando las ideas del profesor Alfonso Torres (p. 236)

Un segundo elemento, que queremos mencionar por su importancia con relación a los aspectos transversales que sugiere la sistematización de este proyecto, incluye el fomento de herramientas propias, que surjan de los contextos de las unidades o de los escenarios educativos propuestos por los mediadores, con el objetivo de acercar a las y los jóvenes a ejercicios de participación donde se sientan involucrados dentro del proceso de restitución. Como se ha podido reflejar en algunas apuestas del grupo por intervenir artísticamente el territorio, o participar de espacios que busquen la formulación de iniciativas de formación u organización.

El proceso de intervención práctica confirmó lo que algunos trabajos problematizaban al mostrar la necesidad de las y los jóvenes por establecer procesos de aprendizaje que estén más cercanos a su percepción de la realidad y acorde a los elementos que componen su experiencia vital como jóvenes. Por ello, fue necesario volcar metodológicamente algunos de los elementos de la formulación con el objetivo de retroalimentar la propuesta con las iniciativas que tenía el grupo a la hora de relacionarse con el territorio y el material del cuál dispone. Tanto los ejercicios de retroalimentación finales, – que constaron de un ejercicio de compartir alrededor de la palabra y la música, así como la creación colectiva de un pasacalle con el mensaje “Somos más que una cifra”–, como en los elementos centrales que se desarrollaron en el debate posterior a la consolidación del grupo y la etapa de *reconocimiento del otro/a*, el rumbo de las actividades y los horizontes políticos que tomaban las discusiones fueron, en muchos casos, apropiados por las y los jóvenes para extender formas de entendimiento más cercanas a sus experiencias vitales. En varios momentos fue posible recibir propuestas por parte de las y los jóvenes con relación a las actividades que les gustaría trabajar, o temáticas relacionadas a su interés, que estuvieran involucradas con el tema de la reflexión política y el análisis de la realidad social de la ciudad.

Los ejercicios de análisis de canciones y noticias semanales, como actividad recurrente en los escenarios de reflexión y debate propuestos previamente por este proyecto, fueron después retroalimentados por parte de las y los jóvenes, sin o con la intención de aportar en los contenidos y las formas de análisis de la información, vinculando las discusiones por a experiencias propias y situaciones socioafectivas relacionadas a la familia y la crianza.

Reconocimiento del otro y de la ciudad como parte de mi mundo, fundamental para mi autonomía: Hacia una reflexión ética de la solidaridad y el respeto.

El reconocimiento de algunas de las problemáticas que se establecen al interior de los espacios institucionales se resalta en el convenio ante la dificultad por establecer mecanismos efectivos para el traslado, continuidad, y participación de las y los jóvenes en el marco de lo proyectado por la Esquina Redonda y el equipo de trabajo. A pesar de los pormenores, el espacio deja ver la posibilidad de establecer vínculos de problematización que promuevan la participación y la reflexión social y política de situaciones que no les son ajenas, y, al contrario, hacen parte de su realidad y de la realidad de quienes lo habitan. Los contextos de vulnerabilidad no establecen una “condición” en la que las y los jóvenes sean únicamente “víctimas” (Martinnis y Flous, 2013, pág. 100) de los patrones de exclusión social y los regímenes de desigualdad educativa que atiende el instituto. En contraste, las experiencias de autorreconocimiento permitieron dar luces frente a la percepción política y social que surge precisamente de su situación de vulnerabilidad, donde los ejercicios de concientización se leen desde la experiencia propia y no desde los objetivos institucionales de desarrollo humano (Briceño et al, 2018, pág. 67).

Las posiciones políticas y experiencias de las y los jóvenes, se construyen también colectivamente a partir de los contextos comunes, en los que no solo se comparten los regímenes de desigualdad, sino también, el acumulado de saberes populares sobre las formas de territorialización y reflexión ética. En los procesos de socialización fluctúan los valores familiares con los entornos adversos de violencia y exclusión de las periferias de la ciudad, en donde suele priorizarse la convivencia desde la ley del más fuerte o la idea de ser “solidaria con sus semejantes y agresiva con los diferentes” (Ortega, 2022, pág. 236). Ello no quiere decir que, en dichos procesos no se establezcan herramientas que propendan por la manutención y el fortalecimiento de los vínculos sociales, por el contrario, hay relaciones de fraternidad y elementos culturales propios que trascienden las maneras en las que la academia busca entender los fenómenos sociales que allí se producen.

A su vez, estos componentes constituyen lugares de enunciación en el grupo que facilitan la reflexión acerca de las lecturas necesarias en el contexto de desigualdad social que vive la ciudad; posibilita la construcción de un lenguaje común para interpretar situaciones de la vida cotidiana y una perspectiva ética que vincula las luchas sociales que ven y de las que han sido testigos, así como la dignificación de los procesos del barrio y la calle. Este aspecto se evidencia a lo largo de la aplicación de las sesiones prácticas con las y los jóvenes, en el sentido del tratamiento y horizonte que propusieron a la hora de abordar temas como la desigualdad social. En donde el ejercicio sirvió para traer a colación debates de experiencias propias, marcadas por eventos de su entorno, o injusticias que reconocen, en el marco de los regímenes de estigmatización y exclusión al que se les somete como jóvenes de sectores popular.

En una de las sesiones, (comprendida en la etapa del reconocimiento del territorio) hablar de conflicto armado y narcotráfico, por medio del análisis de canciones de rap, exhortó a las y

los jóvenes a tocar temas relacionados con el reclutamiento forzado y la limpieza social, evidenciando una capacidad para abstraer las discusiones propias de las problematizaciones sociales a escenarios concretos en los que se materializan los elementos de la problemática general. Esto, no solo se desarrolla a partir del establecimiento colectivo de herramientas de aprendizaje puestas sobre un saber en contexto y producidas por la iniciativa propia de las y los jóvenes, quienes muestran el interés de vincularse a un ejercicio participativo donde sean propuestos elementos de sus experiencias propias y sus horizontes de lectura. Recurrentemente se suele pensar que la idoneidad de los procesos educativos está mediada por los entornos que generan las instituciones y los docentes. En contraste, en este caso fueron las y los estudiantes quienes proporcionaron desde la colectividad el material de análisis con respecto a situaciones problema, planteadas en canciones o noticias que narran desde la experiencia, realidades posibles para analizar en el ámbito ético y moral. Tal y como lo podemos apreciar en el siguiente ejercicio de creación colectiva

“Aciertos, encrucijadas de la vida y sus destinos, desaciertos. Cuando las cosas se salen de nuestras manos y reúnen formando lo que enfrentamos. Debilitando nuestra mente y nuestro cuerpo, primero yo estoy muerto antes que abandonar. Esas metas, objetivos, mil impulsos, sus fracasos, cuantos pasos invertidos al capricho de los trazos. Ideas absurdas fueron grandes por las burlas. Este camino esconde a muchos en sus curvas” (Extracto canción del autor Realidad Mental propuesta por uno de los jóvenes del grupo)

El reconocimiento del otro pasa, entonces, por en un ejercicio en donde fluctúa la afinidad, con respecto a los elementos que integran al grupo como parte de la juventud popular y producto de los saberes producidos en dichos contextos; con los lenguajes resultado de las dinámicas de la calle y los escenarios de socialización externos a la familia y el instituto. En

dicho escenario, toman verdaderos significados personales las reflexiones con respecto a temas que viven diariamente y asumen desde un aspecto político claro. Las dinámicas de violencia en las ciudades se recrudecen aún más en los contextos donde el acceso a una educación se restringe o son consecutivos los casos de deserción escolar en más de una familia. Al grupo se le facilitó establecer rutas de discusión y entendimiento de realidades que les son ajenas, pero que reconocen indirectamente por los contextos que viven. Y lo abstraen en un ejercicio de análisis enfocado en la experiencia vital como jóvenes; más en la potencialidad de los saberes populares y callejeros que en clave de las “buenas costumbres ciudadanas” en las que se sustentan algunos proyectos de reflexión ético-política del instituto. Como se ve en la investigación que hemos mencionado de Briceño, Ureña et al (2019). De igual manera, se evidencia en las y los jóvenes una intención por construir desde los elementos que también atraviesan sus procesos de aprendizaje. Para bien, los aspectos que congregan al grupo en un mismo horizonte de discusión se entienden desde un ámbito que propenden por la dignificación de los saberes que se producen en sus contextos reales, como la cultura hip hop, el baile, el cuidado del medio ambiente y la labor social.

De allí surgía una de las preguntas fruto de la reflexión y el debate conjunto, orientada a pensar las formas de entendernos entre nosotros y nosotras al acercarnos a problematizar realidades de estigmatización y exclusión. Como elemento fundante, sirve para entender una de las dimensiones que creemos más importantes para el trabajo de formación política en contextos de exclusión o restitución de derechos.

Entre la vulnerabilidad social y la exclusión: Escenarios posibles para la formación política y la acción pedagógica desde las ciencias sociales (investigación de segundo orden)

El último elemento que compone este proceso de sistematización difiere de los anteriores en cuanto a su composición, pues se encarga de un ejercicio de retroalimentación sobre el proyecto que involucra sensaciones y reflexiones personales producto de mi paso por la línea de Memoria Social y Formación Política de la Licenciatura en Ciencias Sociales. Ello no quiere decir que se aleje de las reflexiones que hemos planteado durante todo el texto, sino que por el contrario se complementa con la idea de sumar a la discusión frente a la formación política y los escenarios que habita. En ese sentido, quisiéramos partir por reconocer la importancia que ha tenido el trabajo práctico para mi formación como futuro docente y las fortalezas que se encuentran en el trabajo de formación política con jóvenes en contextos de vulnerabilidad social. Los aspectos que sustenta mucha bibliografía al respecto, regularmente se enmarcan en reflexiones que nacen de procesos institucionales, marcando una distancia con los factores que retroalimentan el ejercicio político desde los procesos comunitarios y organizativos de formación política en los barrios y veredas de la ciudad.

La dimensión del problema nos incita a entender que los regímenes de exclusión en nuestra sociedad sobrepasan algunos alcances académicos por intentar sustentar teóricamente las apuestas que habitan espacios de problematización, pero ayudan a resolver la problemática en un sentido práctico. Por ello, el baluarte del proyecto desde el inicio fue establecer posibilidades de investigación que nos permitieran sopesar los ejercicios de problematización con la posibilidad de llevar a cabo escenarios de carácter práctico, en donde la formación política entre en tensión con las realidades de la vulnerabilidad social y los escenarios de restitución de derechos. Estos elementos caracterizan una exclusión que no solo limita las posibilidades de acción pedagógica de la formación política, sino que se enmarcan también en un escenario que “recluye y expulsa a

los más vulnerables, a las vidas que han sido y siguen siendo vulneradas. A las vidas que les toca estar en la provisionalidad, en los márgenes todo el tiempo. Estamos ante la presencia de la más cruda y estructural vulnerabilidad de nuestra juventud que viven vidas precarizadas. (Ortega, 2022. pág. 232)

Regularmente, las intenciones que se han revisado por explorar escenarios de formación política en dichos contextos se encargan – y con toda la razón – de reflexionar acerca de los procesos de formación popular o de características similares. Personalmente, soy producto también, de escenarios de formación política desde los barrios y las apuestas colectivas, por ello, el interés por pensar en la posibilidad de discutir el tema en escenarios en donde se detenta o se evidencia más crudamente la problemática. El caso investigado me llevó a explorar escenarios de enseñanza-aprendizaje en la institución del Idirpon, como referente en procesos socioeducativos con esta población. Ahora bien, la delimitación del proyecto fue determinante para entender los alcances académicos de los que hablaba antes. A la hora de pensar espacios posibles de acción pedagógica, el interés que me movía inicialmente desembocó en una reflexión sobre los espacios posibles de formación ética y emocional con jóvenes en la categoría número cuatro de la institución (Jóvenes en tensión con la ley, procesados o juzgados por delitos menores). Pero el convenio, y la oportunidad de trabajar en la Ele como parte de mi territorio y zona de origen involucró aspectos personales que atravesaron el proyecto y lo hicieron tomar un nuevo rumbo. Además del potencial que vieron las personas encargadas del instituto con respecto a la propuesta de la formación política.

A parte de la complejidad de proponer dentro de las instituciones debates que se relacionen con la problematización estructural del Estado y la configuración social, el proyecto también despegó por la intención de ahondar aún más en los móviles que construyen las

subjetividades de la juventud en el contexto de la pedagogía; y más aún en los contextos barriales y populares donde los saberes cotidianos y las prácticas colectivas tienen un significado que trasciende los procesos de socialización con la escuela y la familia. Las formas de manifestarse de la juventud han marcado “una diferencia (que) se asoma en los cuerpos y en sus prácticas y, aunque no necesariamente se acompaña de discursos, suele evidenciar malestares y transgresiones respecto de los órdenes hegemónicos globalizantes. Son estos mismos jóvenes los que también nos recuerdan que nuestra sociedad adicta a la racionalidad no nos hizo a todos más felices y nos devuelven a nuestros cuerpos y sus sensaciones, a la mismidad de nuestras emociones y a la singularidad de nuestras vivencias, como sentidos importantes para nuestra experiencia vital. (Mendoza y Escobar, 2005, pág. 14)

Para este aspecto, – que considero fundamental para sustentar los aprendizajes y las posibilidades que nos puede dar el pensar sobre la formación política en los contextos que detentan los programas socioeducativos para jóvenes en estos contextos – resulta sumamente útil el trabajo de la profesora Mendoza et al. sobre las particularidades de la juventud y la necesidad de ampliar la perspectiva de comprensión hacia horizontes que permitan procesos de formación y educación que sean verdaderamente incidentes en los ejercicios de subjetivación de las y los jóvenes. No solo porque contempla algunos de los elementos que orientan este trabajo en esa vía, sino porque además articulan algunas discusiones que caben perfectamente para el ejercicio retroactivo del trabajo con respeto a la problematización de la política social y las prácticas de inclusión que plantean las instituciones en sus programas socioeducativos.

“De este modo, podría decirse que asistimos a una política social caracterizada por un “racismo con distancia” (Zizeck, 1998: 172), que respeta y visibiliza las singularidades juveniles, étnicas, sexuales, de género, de procedencia, etc., sugiriendo niveles de

inclusión, dadas las múltiples posibilidades de participación y la libertad de consumo, pero que a su vez deja intactas las profundas desigualdades y formas de exclusión social. Es esta la doble cara del sistema capitalista actual: exacerbación de la singularidad, ilusión de la inclusión. (Mendoza y Escobar, 2005, pág. 16)

La experiencia de formación como docentes, debe contemplar también escenarios de formación que se inmiscuyan en las realidades políticas de las instituciones que manejan muchos de los escenarios de socio-educación con dichos jóvenes. No es suficiente entender las dimensiones del problema, sino que también es necesario establecer vías de tratamiento de inmiscuyan la pedagogía y los valores de transformación por una sociedad más justa y solidaria. Es sumamente válido coincidir en que la memoria social es un elemento sustancial para la enseñanza de las ciencias sociales, – aún más en los momentos históricos del país – pero es igual de válido entender la fortaleza y potencialidades que pueden tener las ciencias sociales y la formación política para la apropiación de las prácticas pedagógicas del Estado. Muchas veces orientadas de maneras que reproducen patrones en donde la formación de personas es secundaria a la formación de “ciudadanos y ciudadanas”.

Las proyecciones posibles como línea de investigación en el marco de la formación política pueden generar un verdadero proceso de incidencia en las instituciones que detentan los procesos socioeducativos en contextos de vulnerabilidad social y tensión con la ley. Como ya lo ha venido haciendo desde su participación con el Idipron en las unidades de protección integral en las que trabaja. Y es que creemos de vital importancia la presencia del ejercicio pedagógico, centrado en la formación política, para los contextos extraescolares que cuentan con dicho contexto; más aún ante la posibilidad de establecer vínculos desde la universidad en espacios regularmente restringidos. Por ellos es muy necesario potenciar los elementos que sustentan esas

iniciativas y fortalecer los componentes internos que posibilitan en quienes entramos a la línea un espectro de posibilidades que se vincule a las nuevas realidades y los escenarios de subjetivación de la juventud que está afuera de las aulas.

Conclusiones

Solo es posible desarrollar un ejercicio de retroalimentación bajo un análisis retrospectivo que permita dilucidar las limitaciones del proyecto y su implementación; sobre todo con el objetivo de resaltar las apuestas que propone este trabajo como escenario posible para su futura complementación. Por ello, queremos contemplar algunos elementos que influyeron en ciertos momentos del desarrollo de la conceptualización y posteriormente, en el ejercicio práctico, para ubicar las fortalezas de pensar la formación política en el marco de los contextos de restitución de derechos con jóvenes, que se sustraen de este trabajo de investigación. Para no recurrir a la extensión, y, al contrario, permitirnos ser sucintos al respecto, diremos que en concreto las posibilidades de construir espacios de formación política en contextos de restitución se limitan por aspectos de tensión con la formulación de los proyectos institucionales (Martinnis y Flous, 2013. Briceño et al, 2019. Pérez, 2002). Producto de la divergencia entre los factores que componen la expectativa institucional, que propende por la formación de un “proyecto de vida genuino” (Idipron 2022, pág. 102), y las estrategias que se utilizan para formularlo.

A pesar de ello, la relación de las y los jóvenes con la institución se entiende a partir de la función que cumple, y es que no es para menos la labor de buscar espacios que no solo les permita vincularse a proyectos institucionales sino también les brinde elementos para su vida productiva. Ahora bien, si el instituto se plantea la intención de construir escenarios de formación que no solo vinculen el tema laboral y la premura asistencial de las instituciones, sino que estén evocados hacia la formación emocional y ética, las posibilidades de aportar desde la formación política se amplifican. Ante el reto de encontrar los elementos que permitan un verdadero ejercicio de concientización vinculado a la realidad social y cultural de las y los jóvenes. Por otro lado, posibilidad de inmiscuir las discusiones que propone la formación política (Mendoza y

Rodríguez, 2007. Ortega, 2022) dentro de las prácticas metodológicas y administrativas del instituto, chocan ante la necesidad de establecer procesos constantes y retroactivos de los ejercicios de formación. Por lo cual hubo algunas actividades que no fue posible realizar o los alcances se desdibujaban ante la impuntualidad del instituto o la falta de materiales.

Sin embargo, como se mencionó anteriormente, las fortalezas que compone, el habitar los espacios de restitución de derechos desde una perspectiva que piense la formación política como elemento que puede enriquecer a dicho proceso, abre la puerta a debates que nos gustaría proponer para su análisis y posterior trabajo. Una de ellas, involucra la importancia de las herramientas de análisis colectivo y los ejercicios de reconocimiento mutuo como sustento de los objetivos de aprendizaje que pueden complementar los escenarios socioeducativos del instituto. (Ver anexo 1, 2 8 y 9). Buscamos resaltar, pues, la fortaleza de los saberes populares y los elementos de carácter cultural que posibilitan impulsar las estrategias de aprendizaje de la formación política en un contexto de restitución de derechos. Hacia la posibilidad de explorar experiencias formativas que vinculen la cotidianidad de las y los jóvenes en los escenarios de formulación; que posibilite la cercanía con los contenidos como un factor determinante para procesos que prioricen la participación y reflexión.

Por otro lado, a manera de cierre esperamos poder exhortar a quien lee este documento a pensar en la necesidad apremiante de involucrar la reflexión pedagógica en el marco del análisis de las políticas públicas que implican procesos educativos o de formación con jóvenes. De buscar aportes que aborden la urgencia de entender las tensiones entre formación política e institucionalidad en el marco de la formulación de proyectos pedagógicos de este y otros institutos. Puesto que es obligatorio habitar también los escenarios que detentan los ejercicios de formación con jóvenes en contextos de vulnerabilidad social. No solo por nuestra labor docente,

sino por el potencial de transformación al que se vinculan muchos jóvenes y las puertas que ello abre para pensar posibilidades de enseñar y aprender de los elementos que brinda la formación política; tanto para la experiencia vital de las y los jóvenes y para las nuestras como docentes o educadores comunitarios

Referencias y Bibliografía

Ortega, P. (2022) Formación Política: Un Aliento Colectivo en Tiempos de Despojo. En: Formación Política en América Latina: Reflexiones desde la Educación Popular y las Pedagogías Críticas. CLACSO. Buenos Aires.

Falcón, M. (2009) Zygmund Bauman: Reflexiones Sobre Vulnerabilidad y Pobreza. En: Lecturas Sobre Vulnerabilidad y Desigualdad Social. Centro de Estudios Avanzados (UN Córdoba, Argentina) COINCET

Mendoza, C. y M, Escobar (2005) Jóvenes contemporáneos; entre la heterogeneidad y las desigualdades. Revista Nómadas N°23. Universidad Central de Colombia.

Pérez, M. (2002) La educación a través del arte en la Educación Social. Los espacios Laborales y la investigación en educación a trapes del arte. Pedagogía Social, Revista Interuniversitaria, No. 9. Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social, Pág. 287-298. Sevilla España

Instituto para la Protección de la Niñez y la Juventud. (2022) Actualización del Modelo Pedagógico. Bogotá, Colombia.

Álvarez, A. (2012) Los niños de la calle: Bogotá 1900-1950. En: Historia de la Educación en Colombia Tomo II. (11-44)

Sepúlveda, M. (2003) Autonomía moral: Una posibilidad para el desarrollo humano desde la ética de la responsabilidad solidaria. Revista de Psicología de la Universidad de Chile, Vol XII. No 1: Pág. 27-35.

Mendoza y Rodríguez. (2007) Subjetividad, formación política y constitución de memoria. Revista Pedagogía y Saberes N.º 27. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá

Espinosa y Sánchez. (2010). Representaciones sociales acerca de la delincuencia que tienen las menores de edad institucionalizadas en un centro de reeducación de la ciudad de Bogotá. En: Revista Diversitas. Perspectivas en Psicología – Vol. 6, N°2, 2010. Universidad Pedagógica Nacional. Pág. 275-296

Henning, B. (2023) La pedagogía de la cárcel y las posibilidades de la educación emancipatoria en contextos de encierro. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación. Buenos Aires, Argentina. (Pág. 66-83)

Otálvaro, B. (2017) Miradas cualitativas para el análisis de políticas sociales en Colombia. Ciencia Política, 12 (23), 57 – 78.

Herner, M (2009) Territorio, desterritorialización y reterritorialización: un abordaje teórico desde la perspectiva de Deleuze y Guattari. Instituto de Geografía- Facultad de Ciencias Humanas UNLPam. Revista Huellas n°13 (158-172)

Buaiz, Y. (2011) Ley de Protección Integral de la Niñez y Adolescencia. Consejo Nacional de la Judicatura de El Salvador. Unidad Técnica Ejecutiva del Sector de Justicia.

Sojo, A. (2004) Vulnerabilidad Social y Políticas Públicas. Unidad de Desarrollo Social. CEPAL. México D. F.

Chaves, M (2005). Juventud negada y negativizada: representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea

Torres, A (2002). Reconstruyendo el vínculo social: movimientos sociales, organizaciones populares y constitución de sujetos colectivos. Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). Bogotá.

Álvarez, C (2019) Agentes de transformación en El Redentor: una apuesta pedagógica para desarrollar capacidades para la paz. Repositorio Universidad Javeriana, Bogotá DC.

Moreno J. (2008) El concepto de la vulnerabilidad social en el debate entorno a la desigualdad. Problemas alcances y perspectivas. Observatory on Structures and Institution of Inequality in Latinamerica. Universidad de Miami.

Victorino, M. (2020) ¿Gentrificación en el centro de Bogotá? Las estrategias de los movimientos sociales frente al cambio urbano (2007-2018). Universidad Nacional. Facultad de Ciencias Humanas.

Martinis y Flous. (2013). Una mirada pedagógica sobre algunas discusiones entorno a la responsabilidad penal adolescente. En: Los Sentidos del Castigo. El debate uruguayo sobre la responsabilidad en la infracción adolescente. Universidad de la República de Uruguay. Montevideo, Uruguay. (95-121)

Briceño, Bello, Martínez y Ureña. (2019) Comprensiones de la Relación entre Desarrollo Humano y Atención Integral en Contextos de Privación de la Libertad para Adolescentes. Repositorio Universidad Pedagógica de Colombia. Maestría en Desarrollo Social y Educativo.

Dussel, E. (2006). Veinte Tesis de Política. Siglo XXI Editores. Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.

Villadiego, C. (2016) Sistemas de Responsabilidad Penal para Adolescentes en América Latina. En: Programa de Cooperación de Seguridad Regional.

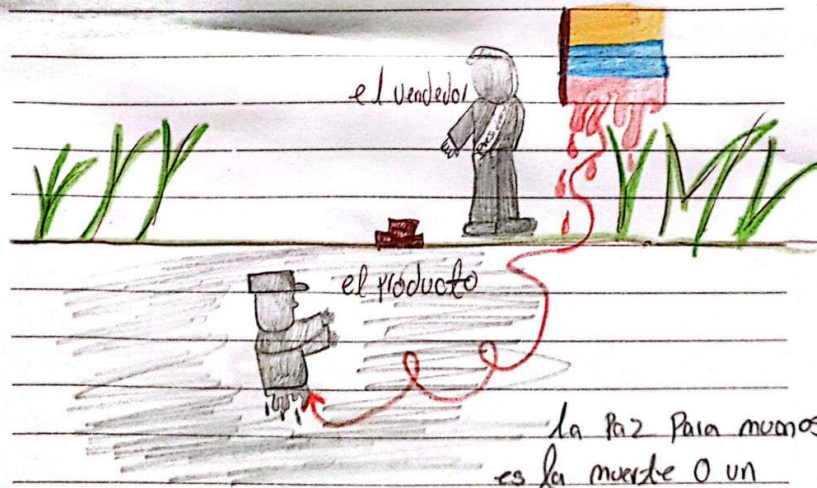
M. Cabezas y E. Gay (2020) Lo popular en Jesús Martín-Barbero. Análisis desde la historia intelectual. Improntas de la historia y la comunicación. Universidad de la Plata Argentina. N°9, e044, 2021.

Ley 1098 (2006) Código de Infancia y Adolescencia. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. Ministerio de Protección Social.

Anexos

la celda de cemento: Cuenta la historia de un chico que estaba acostumbrando a la vida delictiva ya que su primo heria policia y lo ayudaba a salirse con la suya y hasta lo delataba y el ya estaba acostumbrado a esa vida.

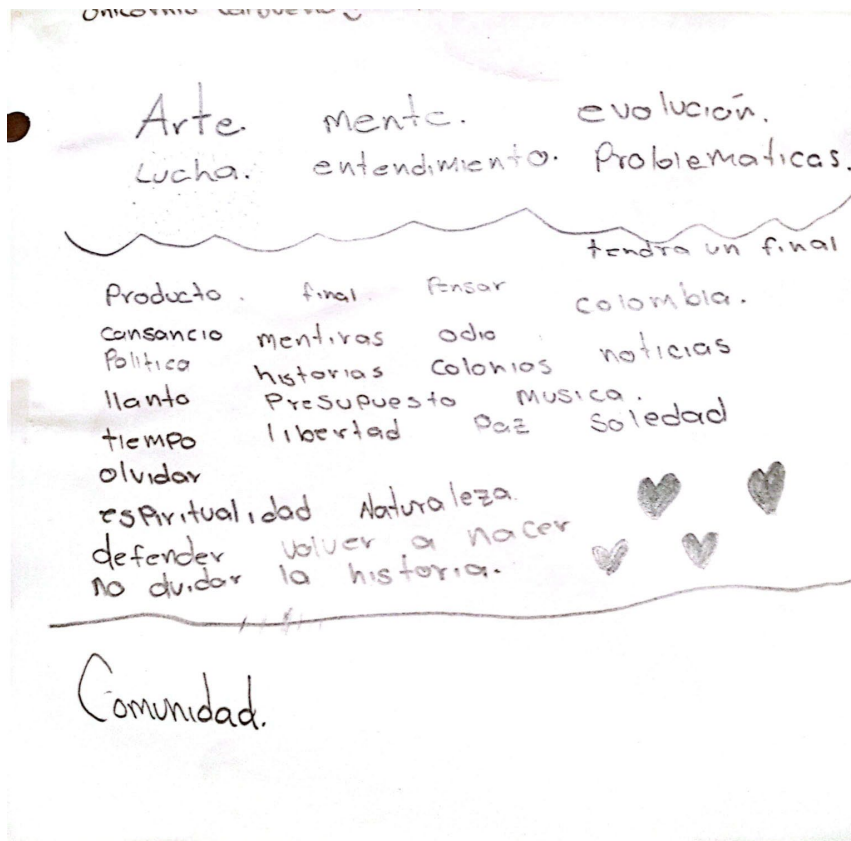
la madresa: es la vida de unos chicos que se enlistaron en el ~~servicio~~ servicio militar esperando un mejor futuro y los obligaron a matar otros y ellos quedaron con el remordimiento ante esa guerra y al salirse o terminar no conseguian trabajo



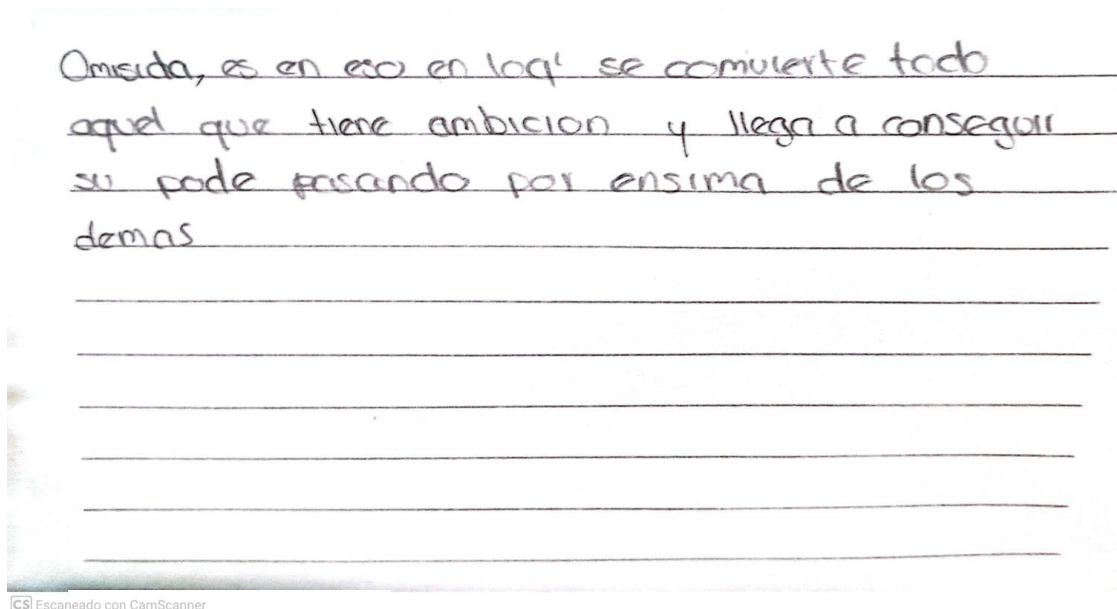
la paz para muchos es la muerte o un

gran cambio
Bogotá Pineda Restrepo Ospina Uxi 32 8°

(Anexo 1: Actividad de materialización frente a la reflexión de la desigualdad)



(Anexo 2: Lluvia de ideas con respecto al arte como medio de expresión)



(Anexo 3: Actividad de materialización frente a la reflexión de la justicia social)

La canción hace alusión a una vida de
 maldad de una persona y delincuencia donde
 alguien está contando su historia mediante
 otra persona
 # luchando, estando en contra del sistema

CS Escaneado con CamScanner

(Anexo 4: Actividad de análisis musical y de contenido de letras)

Notas

El mundo es como un juego de azar
 nosotros somos los peones y el gobierno
 es la cabeza de todo

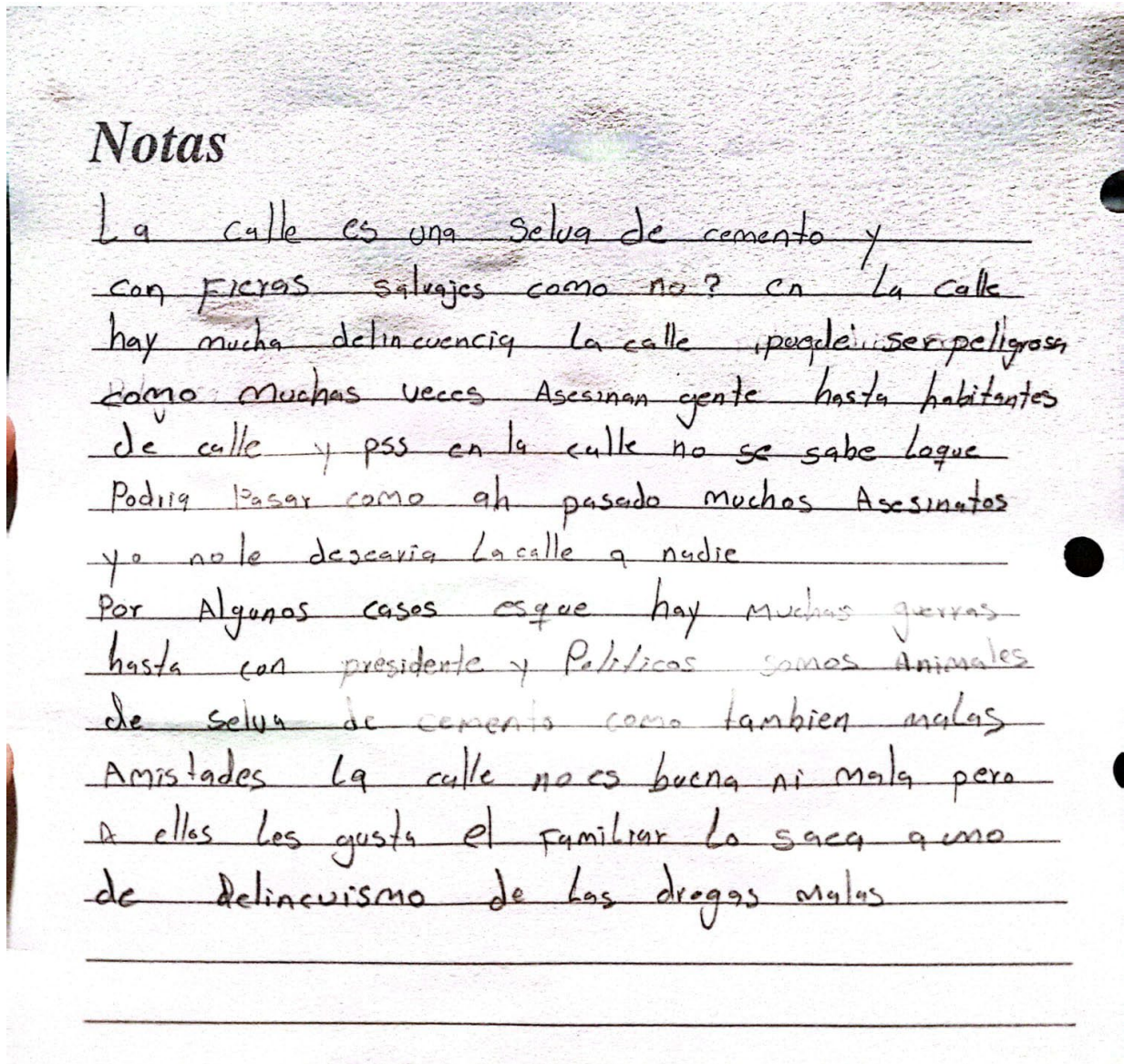
Estamos sometidos al sistema

No queremos seguir más ~~regt~~ estereotipos
 Queremos ser libres de estas cadenas que
 nos hacen estancar por ideologías
 erróneas ya no más tenemos nuestra voz
 para ~~hacerlo~~ nunca callar siempre
 hacemos escuchar

Todos podemos cambiar ser mejores
 solo lo decidimos nosotros

CS Escaneado con CamScanner

(Anexo 5: Actividad de escritura producto de la reflexión frente a la autonomía y la libertad)



CS Escaneado con CamScanner

(Anexo 6: Actividad de análisis musical y de contenido de letras)

Quiter tiene Murcia Alveros

Notas

La calle es una selva de cemento. Inseguridad,
fieras salvajes. gente inesperada

La calle es una selva de cemento: inseguridad, desconfianza,
maldad.

Fieras salvajes: gente inesperada en el camino
es como un tempestad cada quien sabe
como armarlo y por donde empezar.

Obligados a pelear en la guerra por que
para ellos no vale nada la vida de
los demas maldita guerra es obligacion a
tomar las armas la pobreza y la justicia
social

Injusticia Social fue lo que genero muchos
problemas en Colombia



Escaneado con CamScanner

(Anexo 7: Actividad de análisis musical y de contenido de letras)

¿Así es como me tratan Amigo así es.
Como funciona este país maldita guerra?
La maldad detras de la maldad
ambicion por la plata y al poder en
la maldad la que oculta las tristezas
Atravez de la guerra ay amor.

¿Así es como funciona este país?
Con delincencias, violencias, desconfianzas y
mucho drogadicción y guerra por parte de uribe

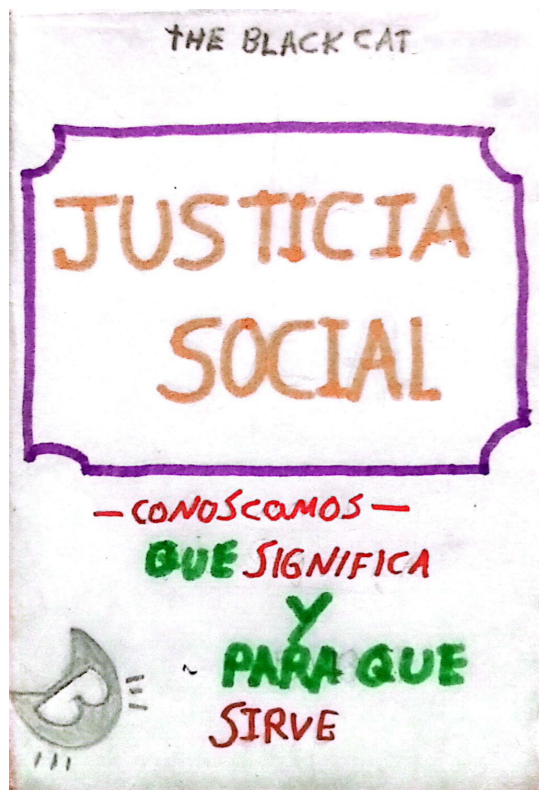
Escaneado con CamScanner

(Anexo 8: Actividad de materialización producto de la reflexión frente a la desigualdad



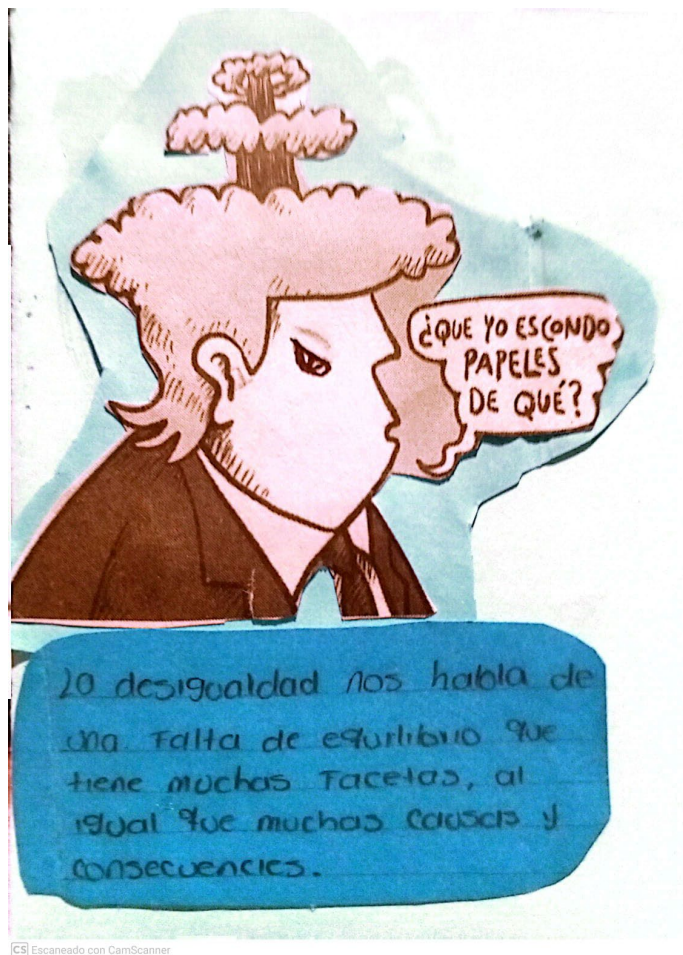
social) Escaneado con CamScanner

(Anexo 9: Fanzine frente a la solidaridad como medio de acción política)

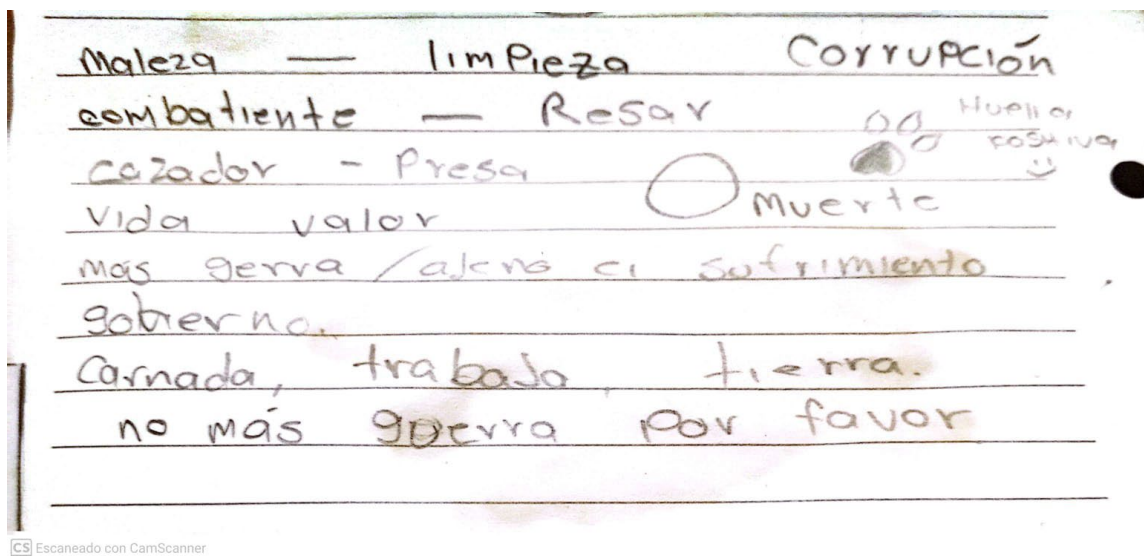


Escaneado con CamScanner

(Anexo 10: Fanzine frente a la justicia social frente a cómo identificarla y casos específicos)



(Anexo 11: Fanzine frente a la desigualdad como problema estructural)

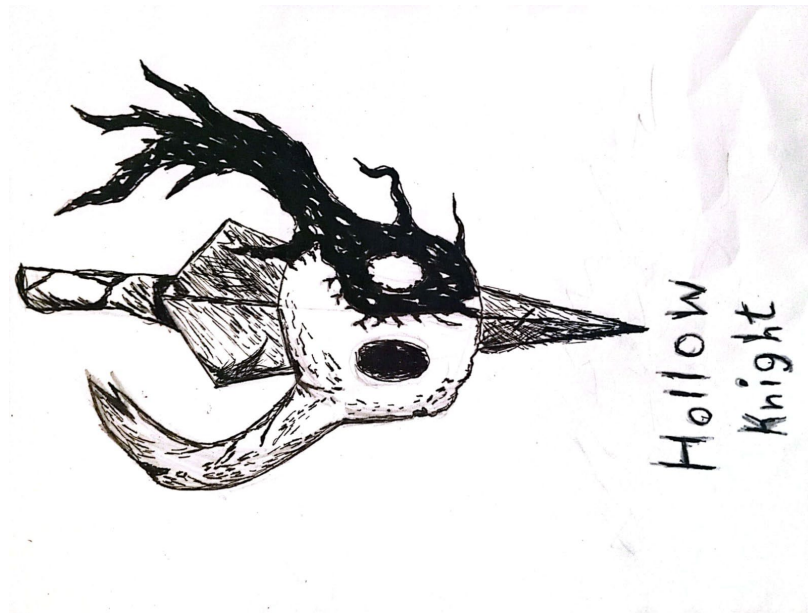


(Anexo 12: Lluvia de ideas con respecto a la guerra y el narcotráfico, luego de ejercicios de



debate) Escaneado con CamScanner

(Anexo 13: Propuesta para impresión de marcos y creación de camisetas con serigrafía)



Escaneado con CamScanner

(Anexo 14: Propuesta para impresión de marcos y creación de camisetas con serigrafía)