
Estrategias educativas en el trabajo de restitución de derechos con los niños, niñas y adolescentes vulnerables



TITULO:

Estrategias educativas en el trabajo de restitución de derechos con los niños, niñas y adolescentes vulnerables

Diseño de Cubierta
Omar Córdoba Rincón

Diseño y diagramación
CMYK Diseño e Impresos LTDA.

Edición
Cristhian James Díaz M., fsc

ISBN 978-958-99897-1-5

© UNESCO, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe
(OREALC/UNESCO Santiago)
www.unesco.org/santiago

BICE, Oficina Internacional Católica de la Infancia
(bice / 205 Chaussée de Wavre, B-1050 Bruselas, Bélgica)
www.biceal.org / www.biceinternational.org

RELAL, Región Latinoamericana Lasallista
(Carrera 5 No. 59A – 44, Bogotá D.C., Colombia)
www.relal.org.co / www.relal.com.co

Contenido

Introducción <i>Carmen Serrano, Delegada Regional del BICE para América Latina y el Caribe</i> BICE, Oficina Internacional Católica de la Infancia.....	5
Palabras de Apertura <i>Jorge Sequeira, Director de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe</i> (OREALC/UNESCO Santiago).....	7
Capítulo 1 La pedagogía de la ternura: eje articulante de la acción del BICE <i>Alejandro Cussiánovich, IFEJANT, Perú</i>	11
Capítulo 2 Educación, Derechos de la Infancia y Ciudadanía: una comprensión desde la ética y los valores <i>Cristhian James Díaz Meza, fsc, RELAL, Colombia</i>	33
Capítulo 3 Presentación de metodologías de las Organizaciones participantes.....	47
Conclusiones Talleres del Encuentro BICE – Santiago de Chile.....	175
Anexo Lista de participantes en el Seminario Latinoamericano Estrategias Educativas para la restitución de derechos con los niños, niñas y adolescentes vulnerables. Santiago de Chile, 8 al 12 de Noviembre de 2010.....	183



Introducción

El trabajo con niños, niñas y adolescentes (NNA) desde la perspectiva de la CDN (Convención de los Derechos del Niño), tiene como referente una visión del niño, la niña, y el /la adolescente considerados como personas, sujetos y actores de sus propios proyectos de vida en el entorno en el que viven. El modelo de educación viene descrito en el artículo 29, **"la educación deberá contribuir al desarrollo de la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño/ niña hasta el máximo de sus posibilidades y deberá prepararles para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos"**.

A pesar de los avances y de un recorrido positivo en el reconocimiento de los derechos de la infancia y adolescencia en el mundo y en el continente latinoamericano, siguen existiendo situaciones de vulneración y de negación de una vida digna para muchos niños, niñas y adolescentes.

En noviembre 2010, en Santiago de Chile, el Bice (Oficina Internacional Católica de la Infancia) convocó a más de 35 organizaciones e instituciones latinoamericanas involucradas en el trabajo de terreno, a expertos/as para reflexionar sobre las **"Estrategias educativas en la restitución de derechos con los niños, niñas y adolescentes vulnerables"**, identificar las estrategias que ya se están llevando a la práctica en las acciones de intervención y/o prevención y sistematizar aquellas que mejor respondan al diagnóstico de la exclusión social, económica y política de los más jóvenes.

El trabajo se articuló en torno a tres enfoques metodológicos que el Bice viene desarrollando desde largo tiempo en las acciones de terreno. Apoyar **la resiliencia** de los NNA para que puedan desarrollarse plenamente y gozar de sus derechos. Favorecer **la participación**, la solidaridad y la responsabilidad de los NNA para que se conviertan en protagonistas de su vida. Permitir a los NNA encontrar sus raíces y sus marcos de referencia para que **sus vidas tengan sentido**.

La presente publicación recoge el fruto de la contribución de los participantes al seminario. Las ponencias de los expertos, la presentación de prácticas significativas de terreno a partir de estrategias educativas constructoras de resiliencia, promotoras de participación y creadoras de sentido y por último el trabajo de los talleres que dio como resultado la elaboración colectiva de un texto orientador sobre cada una de las estrategias.

El objetivo de la difusión de este material es el de brindar a las personas interesadas en la promoción y restitución de derechos de niños, niñas y adolescentes vulnerables, pistas de reflexión sobre las prácticas utilizadas y herramientas orientadoras para las nuevas propuestas.

Agradecemos a las organizaciones chilenas (Hogar de Cristo, Vicaría de Pastoral social y de los trabajadores, hermanos Maristas, hermanos de la Salle) la valiosa colaboración técnica y de coordinación en el desarrollo exitoso del evento.

Agradecimiento especial para la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago), en la persona de su Director Sr. Jorge Sequeira, por su presencia en el seminario y el apoyo financiero a esta publicación

Gracias también al Hno. Cristhian James Díaz M., de la RELAL (Región Latinoamericana Lasallista), por la sistematización del material, la diagramación y edición de esta publicación.

Carmen Serrano

Delegada regional del Bice para América Latina y el Caribe

Palabras del Sr. JORGE SEQUEIRA,
Director de la OREALC/UNESCO Santiago

Estrategias educativas en el trabajo de restitución de derechos con los niños, niñas y adolescentes vulnerables

De lo que un país haga hoy para reparar el daño o enfrentar las amenazas a los derechos de sus niños, dependerá en gran parte el tipo de sociedad que construya para el futuro.

En su artículo 27, la Convención de los Derechos del Niño señala que **"los Estados Partes reconocen el derecho de todo niño a un nivel de vida adecuado para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral y social"**. En sus artículos 28 y 29, establece que los Estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación y en el 32 señala que **"todo niño tiene derecho a ser protegido contra la explotación económica y contra todo trabajo que ponga en peligro su salud, su educación o su desarrollo integral"**.

La Convención fue suscrita por Chile en agosto de 1990 y desde entonces los derechos establecidos en ella deben ser garantizados por formar parte de la Constitución de la República. Sin duda se ha avanzado mucho; hay ejemplos notables de esfuerzos en este sentido. Pero sabemos que el reconocimiento legal es recién el primer paso de muchos que es necesario emprender para hacer del espíritu y la intención, una realidad cotidiana para los niños.

Con un ritmo más lento que el deseado por muchos, y por cierto muy por debajo del necesario, las sociedades de nuestra región ya no se resignan a la explicación de la "inevitabilidad" de la desigualdad y la injusticia, al menos en algunos ámbitos éticamente inaceptables como lo es el cuidado de la infancia.

Son los mismos avances en la protección social los que van generando mayor conciencia y vigencia de los derechos civiles y políticos y fortaleciendo así el ejercicio de una ciudadanía a favor de su garantía.

La mayor distribución de bienes simbólicos tensiona y exige a los países la garantía de bienes más complejos como son el acceso a la educación oportuna, desde los primeros años, pertinente y a lo largo de la vida, ya que sólo de esa forma sirve de "blindaje" contra la vulnerabilidad. Así, ha aumentado la conciencia de que "lo público" no se agota en lo estatal porque "le concierne e interesa a todos".

El tejido social se ha ido recreando a través de nuevas relaciones entre el Estado y la sociedad, que se han ido apropiando de lo "Público No-Estatal". En ese espacio se ejerce la vigilancia social de los derechos que son de todos, pero también se contribuye desde diversos sectores a su garantía con acciones concretas.

Crecientemente se exigen respuestas adecuadas que compensen, desde el punto de vista de la igualdad, los efectos de un modelo económico que genera desigualdad estructural. No se trata ya sólo de trabajar por el **acceso** sino también por la **calidad** de aquello que se demanda y de la **justiciabilidad** de los derechos garantizados en la ley.

Las organizaciones de la sociedad civil organizada han tenido aquí -y tendrán en el futuro-, un rol fundamental. A través de esfuerzos incansables por contribuir a democratizar los derechos, también han contribuido a visibilizar la responsabilidad como una misión compartida.

Por eso valoramos especialmente un encuentro como este, donde actores que llevan tiempo en el esfuerzo comparten experiencias, reflexiones, información y, sobre todo, nos dejan preguntas y desafíos para un trabajo que tiene un largo y urgente camino que recorrer.

En la UNESCO compartimos con organizaciones como las que ustedes representan los empeños y la voluntad por avanzar. A través del liderazgo que ejercemos en las acciones a favor de las Metas Mundiales de la Educación para Todos, trabajamos con nuestros

Estados Miembros para avanzar hacia el logro de estas metas con la mirada puesta en la igualdad de oportunidades de calidad para todos.

Para ello trabajamos con los Ministros de Educación de la región en el Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe, el EPT/PRELAC, que es nuestra carta de navegación para lograr las Metas Mundiales e ir generando juntos las capacidades cada vez más dinámicas que requieren los sistemas educativos para responder con calidad a desafíos que cada vez son más complejos.

Contribuimos así generando conocimiento e información, prestando asistencia técnica especializada, asesorando la toma de decisiones de política pública y monitoreando a los sistemas educativos. Diversas organizaciones de la sociedad civil, universidades, organizaciones y fundaciones internacionales contribuyen también con su experiencia y esfuerzo, lo que valoramos especialmente.

Los felicito por el valioso trabajo que realizan, por estar en este importante evento y los invito a conocer nuestro trabajo en nuestra página web (www.unesco.org/santiago) y a seguir los avances de los países. Por los niños, por el derecho a la educación y por la justicia social.

Muchas Gracias.



Capítulo 1

La pedagogía de la ternura: eje articulante de la acción del BICE

Alejandro Cussiánovich¹

Introducción

En América Latina se celebró en 1968 la segunda Conferencia General de los obispos en la ciudad de Medellín. Este hecho se conoce como un acontecimiento que fue más allá, aunque gracias a las vetas abiertas por el Concilio Vaticano II entre 1962 y 1965, de lo que se habría podido esperar entonces. El Concilio fue una verdadera *sterzzata* teológico pastoral, por lo menos en los documentos finales aprobados. Pero Medellín fue una relectura del Concilio desde las claves hermenéuticas que la realidad del continente y la sensibilidad de un grueso sector de obispos y laicos hicieron posible. Se trataba de preguntarse cómo anunciar el evangelio desde un continente marcado por la violencia institucionalizada, por la pobreza masiva, las desigualdades escandalosas y por una profunda aspiración por la justicia, la liberación y la paz. A ello cabe añadir, ser un continente de jóvenes menores de 29 años. Para entonces el BICE estaba cumpliendo dos décadas de acción a nivel mundial, fundado en vísperas de dar inicio al Concilio que intentó abrir las ventanas de la iglesia al mundo, en gráfica expresión de Juan XXIII, aunque con una impronta más bien general de acción por los niños del mundo.

Para las organizaciones y movimientos cristianos, Medellín se resume en lo que se acuñó como signo de conversión al evangelio y exigencia del seguimiento a Jesús: la opción por los pobres. La presencia del BICE en América Latina se irá impregnando de este espíritu, de la reflexión bíblico-teológica que emergía en nuestros países y que se concreta en la llamada teología de la liberación que nutriría la fe y la acción social de innumerables comunidades cristianas de base desde entonces.

¹ Educador del IFEJANT. Sacerdote Salesiano. Maestro de educación primaria y Doctor Honoris Causa por la U.N. Federico Villareal, Perú, en el año 2008.

Conviene recordar cómo el BICE es depositario de un carisma del Espíritu que podría sintetizarse como estar al servicio de los niños y niñas sacramento del Dios de amor por los más pequeños, y cuya dignidad es ser imagen de Dios. Es este carisma que en 60 años el BICE ha no sólo conservado fielmente, sino que lo ha ido desarrollando. Carisma e institución, no fácil relación en la historia de organizaciones, pero que el BICE, en cuanto institución, intenta que sea el carisma la verdadera fuente de su actuar.

Las infancias son la puerta de entrada del BICE a los escenarios públicos y lo hace desde sujetos históricamente no considerados interlocutores válidos por el mundo adulto; es desde las infancias que lee e interpela las estructuras sociales que las relega a objeto, las voluntades políticas que no requieren de las infancias para sus grandes propósitos, los imaginarios sociales instituidos que naturalizan su exclusión e insignificancia, la "frialidad burguesa", como diría Th. Adorno, que paradójicamente las compadece.

El lema de este evento: "*Estrategias educativas en el trabajo de restitución de derechos con los NNA vulnerables*", plantea que toda violación de los derechos humanos es una vulneración de la dignidad; que violar los derechos de los niños es una forma violenta de desafiliación, de hacerlos percibirse como habiendo perdido el derecho a saberse en condición de hijos e hijas. Y es que decir desafiliación es marcar sin ambages la fracción del vínculo emocional, de la relación filial, de la pertenencia a la especie. Pero al mismo tiempo, referir a la restitución, no es otra cosa que restaurar la dignidad, es esta dignidad restituida la que abre la posibilidad de reconocerse con derechos exigibles, es este hecho restaurador que abre a la experiencia de vínculos fundados en el afecto y el amor.

Las reflexiones que siguen se hilvanan en cinco puntos centrales, para cerrarse con algunas consideraciones abiertas.

1.- Algunas premisas necesarias

- a. La niña que cantó "*María mírame...*" al inicio de la sesión, nos colocó ante la urgencia de una mirada otra. Sí, la pedagogía de la ternura es una mirada otra sobre los otros y sobre lo otro, sobre uno mismo. Y es que la pedagogía de la ternura no es definitivamente una estrategia, no es una técnica, no es un artificio, es *un estado del espíritu*.
- b. El contexto dominante hace ambiguo el discurso de la pedagogía de la ternura. En efecto, somos sociedades mercado, es decir, marcadas por el valor de cambio, la mercantilización de los bienes inmateriales: la conciencia, la subjetividad, las

aspiraciones, la afectividad, la felicidad, la amorosidad, la ternura...Esta es una tendencia que vicia nuestros discursos y corre el riesgo de quitarles todo peso social, público.

- c. Las culturas afectivas son una construcción social. Como lo recuerda Boris Cyrulnick, "la orientación de las formas de amar depende de las estructuras sociales" (Cyrulnick, 2005).² Y es que el Estado y la sociedad asignan un lugar y un rol a la gente coherente con la división del poder impuesta y reproducida en los distintos ámbitos de la vida. Pero toda división y ejercicio de poder, es también el resultado de una manera de hacer sentir, de producir una subjetividad social y personalmente asimilada³.
- d. El sarro de la cultura patriarcal heredado. Si bien se puede decir que dicha cultura no es más el modelo dominante de organización de la vida familiar en que relegaba a la mujer y a la prole no sólo a un lugar de dependencia y sumisión, sino que erigía al varón como el amo y el proveedor absoluto. No obstante, se reproduce una dependencia de los niños por parte del mundo adulto y la naturalización de que se trata de una relación de carácter estrictamente privado propio del ámbito intrafamiliar derivado del hecho de la patria potestatis que se religa al pater familias. La cultura patriarcal dio origen a formas de cultura emocional y afectiva que con frecuencia encarnaron la paradoja de la distancia y el castigo, la cercanía y el rigor como signos de cariño y de amor.
- e. Las culturas de infancia son en sí culturas de poder. Pero del poder jerarquizante por el que aparece como natural la sujeción, la dependencia, y naturalizar este tipo de relación significa que estamos ante la ocupación de las conciencias, el logro de consensos y su transformación en sentido común (Cuassiánovich, 2010), (Qvortrup, 1991). Así queda legitimado el adultocentrismo por obvio y marcará definitivamente las relaciones intergeneracionales actualmente hegemónicas. Pero estas culturas de infancia se corresponden con modelos de sociedad de tendencia panóptica, centradas en vigilar y castigar que encuentra en la familia, la escuela, la comunidad y en ciertas campañas y medios de comunicación, el cultivo directo o subliminal de esta tendencia. La ruptura epistemológica que esboza la Convención sobre los Derechos del Niño, exige que no sólo se trabaje en función de una cultura del reconocimiento, del respeto y de la protección del niño, sino que nada de esto podrá tener fuerza emancipadora si se dejan intocadas las culturas de adultez aún dominantes.

2 "El amor que cura" sin embargo el título original francés es más rico: "Parler d'amour au bord du gouffle", hablar de amor al borde del abismo.

3 Ver para el caso peruano el excelente trabajo de María Emma Mannarelli La infancia y la configuración de los vínculos en el Perú: un enfoque histórico. Lima, Scuk, 2002.

- f. Se requiere de un análisis fino teóricamente para no transformar en un nuevo argumento, aparentemente incontrovertible, aquello de *evolving capacities*⁴ referida a los niños, haciendo de ello una especie de justificada moratoria del reconocimiento y ejercicio de sus derechos. De ser así, estaríamos adoptando el concepto de niño que algunos sociólogos de infancia han calificado como *becoming* en vez de *being* (Qvortrup, 1991).
- g. Tensión entre el discurso de la pedagogía de la ternura y el telón de fondo del ordenamiento social tutelar. Nuestras sociedades se rigen por el orden tutelar del que el Estado se constituye como el garante. El orden tutelar no es otra cosa que el deber ser de sociedad que se ha adoptado. Es frente a este deber ser que no es otro que el deber ser de los sectores de poder dominante y que se encarna en el cuerpo jurídico, en la norma como el referente fuera del cual no hay ni legalidad, ni posibilidad de relaciones sociales aceptables, ni estabilidad democrática, ni gobernabilidad, ni paz y convivencia. Es este ordenamiento tutelar que finalmente establece los márgenes de resolución de conflictos sociales y de tratamiento a los movimientos sociales divergentes. Pero es también desde la ideología del orden tutelar, que se termina produciendo infractores de la ley, transgresores y delincuentes⁵. En este contexto, la pedagogía de la ternura puede fácilmente ser vista o como una forma soft y de inducir a aceptar el orden tutelar o como una forma de obtener lo que alguien llamó "responsive regulation" o "outsourced regulation"⁶, es decir, funcional al orden dado, al ordenamiento tutelar dominante de tendencia neoliberal, pero desde espacios aparentemente fuera del contexto público o formalmente legal.
- h. Una de las tensiones más variable, aunque siempre presente, que la práctica de la pedagogía de la ternura está llamada a enfrentar, es la relación entre demanda y oferta afectiva en los difíciles ámbitos de la familia, la escuela y la comunidad. Ámbitos precisamente en que el abuso y la perversión en las relaciones entre adultos y menores de edad, hoy no sólo son una realidad de la que se suele hacer hasta alarma social y moralista, sino que se exige mayor rigor en la normativa y penas cada vez más severas. El discurso de la pedagogía de la ternura entonces, debe ir de la mano con la vigilancia sobre el comportamiento de los sujetos involucrados en la práctica educativa a todo

4 Ver el trabajo de SCS sobre evolución de capacidades (de Sousa Santos, 2009)

5 Ver las pertinentes reflexiones de Carlos E. Uriarte (1999).

6 Ver Snyder, Trubek, Ayres y Briathwaite, O'Rourke: En: (de Sousa Santos, 2009, 177-178) "A pesar de la variedad de etiquetas con que los científicos sociales y estudiosos del derecho han nombrado a este fenómeno, el énfasis reside en la suavidad más que en la dureza, en la conformidad voluntaria más que en la imposición..."

nivel. Paradójicamente, ordenamiento tutelar y relacionamiento afectivo perverso se suelen conjugar a favor del silencio y del ocultamiento cuando de criaturas se trata⁷.

- i. La práctica social educativa inspirada en los planteamientos de la pedagogía de la ternura, constituye una inevitable práctica sostenida en la razón comunicativa, es decir, la que apunta al encuentro, a la comunión, al *ágape*. La razón comunicativa como sustento de la práctica educativa, nos coloca a las antípodas de toda razón instrumental. En efecto, la pedagogía de la ternura expresa y constituye una experiencia de reconocimiento, de significatividad del otro para uno. Ser reconocido no en el sentido meramente cognitivo, desde ideas, sino desde la simpatía, la empatía, es decir, *desde* un componente de afectividad, de escucha empática, desde un esfuerzo de comprender, desde una cuota inicial de cercanía emocional, de cultivo de sentimientos de valoración y aprecio, desde una hipótesis de eventual amistad. En una palabra, desde la dinámica de constitución de la *reliance*⁸, vale decir, de un proceso de relacionamiento acompasado por el afecto. Ello supone superar todo riesgo de devenir en una fuente de frustración para el otro, de decepción, pero también de la capacidad de superar el temor, la angustia y los rituales inhibidores (Cirulnick, 2003) que suelen acompañar las relaciones humanas, en particular cuando hay notorias asimetrías en las mismas.
- j. La pedagogía de la ternura la concebimos como la pedagogía del no-destino. Y es que ella concreta simultáneamente la fuerza de la utopía que el *eros pedagógico* porta consigo. En efecto, educar, es afirmar y no se condice con ningún tipo de pesimismo antropológico, asentado en la negación como principio. Tampoco en determinismo alguno. Desde esa perspectiva, la pedagogía de la ternura deviene en un factor necesario de protección como efecto de la promoción de las reservas afectivas y de sentido; la acción educativa desde la pedagogía de la ternura provoca el desarrollo de defensas biopsicosociales que hacen a los intervinientes en la relación educativa resistentes y contribuye a que devengan resilientes. Desde aquí, la pedagogía de la ternura permite colocar fuera de sí mismo lo que duele y perturba, y disipar nieblas de las que la vida se suele ir cargando (Cirulnick, 2003).
- k. La *palabra* deviene en el lugar epistemológico y en clave hermenéutica para ir entendiendo las implicaciones concretas del enfoque de la práctica educativa desde la pedagogía de la ternura. La palabra es un acto público, relacional, no privatizable aunque

7 Al respecto ver el sólido estudio de Guillermo Nugent (2002) y el claro pronunciamiento del BICE respecto a la pedofilia en la Iglesia: 15 abril 2010 en: www.bice.org

8 Categoría utilizada por Robert Castel y que él retoma de otro autor.

sea proferida en la intimidad de uno mismo o en la privacidad de dos personas. Su carácter relacional le imprime dimensión pública. Con razón en uno de sus seminarios, J. Lacan acuñó la palabra *parlêtre* para indicar que uno es palabra; que hablar es ir siendo; que la palabra me va haciendo ser. Aunque sabemos que la palabra, el lenguaje, discurso más es lo que ocultan que lo que dicen (Agamben, 2001, p. 7) a causa de la complejidad de la relación encuentro-desencuentro entre sentimiento e idea, entre contenido nocional y afecto, entre episteme y pathos, entre emoción y conmoción intelectual. De allí la gravedad de ciertas expresiones al servicio de la alarma social más que a la comunicación de un pensamiento emancipador. Decir de ciertos niños que son parias, flagelo, plaga, niños sin infancia, infancia perdida, que hacen a sus países no elegibles y que por su existencia no se logrará alcanzar los objetivos del milenio, etc. (IFEJANT, 2010), constituye, luego de XXI años de la Convención, un claro retroceso y una real discriminación hasta la fecha impune. Cuando ello está en escritos de organismos internacionales oficiales, no queda sino exigir perdón públicamente y retiro de estos calificativos, no como cuestión de profilaxis semántica sino como acto de justicia. En este sentido conviene recordar lo que dice Jesús en el evangelio. "No es lo que entra, sino lo que sale de la boca lo que ensucia el corazón", es allí donde se conoce qué tenemos en el espíritu.

2. Breve reflexión bíblico teología sobre la ternura

La pedagogía del Antiguo Testamento está marcada por la debilidad de Dios frente a los suyos, debilidad que revela su inagotable amor por aquellos a favor de cuya vida juró poner la fuerza de su brazo para liberarlos de todo lo que los negaba como su hechura, como hechos a su imagen. Más, los derechos de los pobres se presentan como los derechos de Dios, el abuso del inocente, de la viuda, del huérfano, del extranjero, son directamente cuestión de Dios. Y es que ese Dios tiene entrañas de misericordia, se conmueve ante el sufrimiento de su pueblo. "La sangre de tu hermano, clama contra mí" le dice Yavhé a Caín. Si bien en el contexto complejo de los escritos veterotestamentarios, hay imágenes desconcertantes de Dios como vengador, castigador, exigente, justiciero, la fuerza de su corazón cargado de amor comprensivo deviene en el preanuncio de su figura de Padre que el testamento nuevo encarna en el hecho y el misterio de Jesús al que proclama como Hijo. Es esta filiación la que funda el nuevo rahamin, las nuevas entrañas de misericordia. Las entrañas de filiación son las maternas, son de mujer. La primera filiación es la de hacer de la especie y de todo lo creado, criaturas de su amor.⁹ Como lo enfatiza el Salmo 103, "Como un padre siente ternura por sus hijos, así Yavhé siente ternura por su pueblo".

9 Ver las sólidas reflexiones del exégeta Manuel Díaz Mateos, "...el Dios del Antiguo Testamento es más el Dios de la ternura, de la bondad y de la misericordia que el de la fuerza o el temor" (Díaz Mateos, 2002, p. 11); ver además Carlo Rocchetta (2001).

La nueva Alianza que se esboza en Jeremías 31/31ss, consiste en colocar el pacto de amor en el interior, allí donde nadie puede excusarse diciendo no conozco, nunca me presentaron ese pacto, no sabía leer, no llegó a mis manos, no escuché hablar de él. Por ello se señaló antes que la pedagogía de la ternura es un estado del espíritu antes que un recurso didáctico o metodológico.

La pedagogía de la ternura es necesario verla como una espiritualidad que se nutre de varias corrientes bíblico teológicas. En primer lugar, profetas como Oseas y como Ezequiel tienen aportes que van más allá de perícopas o versículos que refieran directamente a la ternura. El capítulo 11/8 de Oseas nos muestra un camino en contextos como los actuales en que la sociedad de la fluidez, de la transitoriedad (Bauman, 2003) y del cinismo, hace que se endurezcan nuestras entrañas y sea más difícil hacer de la solidaridad arropada de afecto, de *philia* una virtud necesaria para animar el proceso de humanización en que la condición humana no pierda el sentido de su vocación colectiva. Así sintetiza el profeta su mensaje: "*me da vuelco el corazón, se me conmueven las entrañas*". En efecto la alianza y sus reiteraciones, son siempre alianzas fundadas en el amor ciego de Dios por su pueblo. Pero todo pacto de amor, es al mismo tiempo exigencia de cumplimiento. Refiriéndose a la vida de San Francisco, Leonardo Boff (1982) tituló su hermoso libro: Ternura y Vigor. Es en esas dos coordenadas que se juega la fuerza histórica, política del la ternura, pero además su significación emancipadora, su capacidad de hacernos en lo concreto vivido históricamente, imagen de Dios.

Quizá sea el profeta Isaías que con mayor fuerza articule aquello de la ternura como estado del espíritu cuando en el capítulo 61 proclama lo que Jesús evocaría tiempo después en la Sinagoga al leer este pasaje: "*El Espíritu del Señor Yavhé está sobre mi. Sí, Yavhé me ha ungido. Me ha enviado con un buen mensaje para los pobres, para sanar los corazones heridos, para anunciar a los desterrados su liberación y a los presos su vuelta a la libertad...para consolar a los que lloran...y anunciar un año de gracia...*" Nada de esto puede explicarse sino como expresión de que el Servidor es aquel a quien se le conmueven las entrañas frente a quienes acumulan sufrimiento. El Servidor tiene un corazón repleto de ternura.

Pero es Ezequiel el que remata esta exigencia de obrar con el corazón (Ez 37, 26) y que para ello es necesario que éste se mantenga abierto y sensible. La profecía habla de un hecho iniciativa de Dios que transformará radicalmente la dureza a la que se había habituado su pueblo: "*Les arrancaré el corazón de piedra y les daré un corazón de carne*", Ez. 36/26.

Es la teología neo-testamentaria que con Jesús colocará el amor al centro de todo, la primacía del amor a los más pobres, a los insignificantes de la historia, a lo que hoy se les

ha llamado *les inutiles au monde* (Castel, 2009, p. 86) condición para conocer, es decir, experimentar a Dios: "A Dios nadie lo ha visto, pero si se aman entre ustedes, conocerán a Dios", Juan 17. Jesús será aun más enfático cuando responde a quienes presumían de fieles cumplidores de la ley de Moisés: "Ustedes han observado toda la ley, pero se olvidaron de practicar la misericordia con la viuda, con el huérfano..."

El *otro* para el BICE es privilegiadamente en su carisma, el niño, todos los niños y niñas. Mientras el *otro* es el fundamento de la ética evangélica, vale decir, el *otro* como hermano y hermana constituye el contenido de nuestra identidad cristiana, de nuestra espiritualidad y de nuestra condición de hijos e hijas, el *otro* nos coloca ante la fraternidad como el lugar de la pregunta y de la hermenéutica del quehacer histórico: la hermandad, la sorolidad. La ética es eso, es una pregunta, es la pregunta por la hermandad, por el ¿dónde está tu hermano?, ¿qué has hecho de tu hermano?, su sangre clama contra Mí. Aquí se anuda lo central de la pedagogía de la ternura como práctica social y camino de fidelidad al mandato evangélico: restituir la misericordia como condición para una cultura de paz, como exigencia de convivencia fraterna, como factor de respeto a los derechos de todos, como componente del desarrollo de la dignidad humana.

Pero además, es indispensable para el BICE, sin negar su vocación ecuménica y pan-ecuménica, que en el núcleo de su fe en Jesucristo, está la relación que Jesús estableciera, de acuerdo a los escritos del Nuevo Testamento, entre infancia y Reino, entre infancia y seguimiento, entre infancia y discipulado, en su condena enérgica al adultocentrismo cuando incriminó a sus discípulos que no tenían derecho a impedir que los niños se acercaran a entretenerse con Él. En Jesús se hace, entonces realidad, aquello de ternura y vigor, ternura y exigencia.

3. La pedagogía de la ternura en el horizonte de los paradigmas pedagógicos

¿En qué paradigma pedagógico se ubica la pedagogía de la ternura? Esta es una legítima pregunta que se han hecho muchos educadores, no sólo como una preocupación académica, sino para reconocer sus raíces históricas, lo que hereda de otras maneras de entender la pedagogía y la práctica educativa que ella fundamenta e inspira, sino para reconocer las implicaciones teóricas y prácticas que la pedagogía de la ternura trae consigo. ¿No será, acaso la pedagogía de la ternura mera reproductora del "espiritualismo pedagógico"?, o ¿una nostálgica expresión del positivismo pedagógico de inocultable inspiración liberal?

Hay quienes ven en el discurso de la pedagogía de la ternura una expresión más del humanismo en el campo pedagógico educativo, pero que en el contexto de nuestra Región, bien podría *de facto* estar jugando un papel finalmente justificador de espiritualismos y humanismos paradójicamente autoritarios¹⁰. No obstante, consideramos que la pedagogía de la ternura como discurso relativamente reciente, se inscribe en la experiencia histórica de educación popular que se dio en las primeras décadas del siglo XX con José Carlos Mariátegui y los movimientos obreros de entonces, encarnando voluntad política de cambio radical y la fuerza movilizadora de la utopía que dichos sectores hacían suya y que de alguna manera están presentes en el contexto actual.

Si asumimos que hay un modelo pedagógico implícito o explícito en el discurso conceptual y práctico de la pedagogía de la ternura, debemos convenir en reconocer qué representación mental la expresa, qué propuesta global y coherente establece para una acción educativa transformadora. Ciertamente que cuando de pedagogía de la ternura hablamos, no la estamos restringiendo a modelos de carácter escolar, a una concepción estrecha de currículo, aunque también en este ámbito debiera ciertamente actuarse.

a.- Tipologías que se van enriqueciendo

En la historia de la pedagogía, las pedagogías históricamente concretadas en propuestas educativas han expresado siempre una manera de entender la finalidad educativa cara a la comprensión de las realidades históricas. Quienes han intentado hacer una clasificación de las corrientes pedagógicas, suelen establecer dos grandes campos. Así, Chiroque (Chiroque y Valer, 2000) plantea dos referentes globales, uno en torno a lo que da en llamar tradicionales a las pedagogías y sus modelos como la pedagogía activa, marxista, no directiva. Mientras entre las contemporáneas, señala la pedagogía tecnicista, la pedagogía del conocimiento y la pedagogía histórico-crítica. Pero estamos ante una clasificación que no elimina las porosidades que existen entre los referentes ético filosóficos que subyacen a sus epistemologías. Así tanto lo tradicional como lo contemporáneo de por sí nada nos dicen de las orientaciones políticas, académicas, culturales que hay en cada una de estas grandes clasificaciones. Se requiere hacer un análisis más específico para reconocer las tendencias sociales, políticas y culturales que subyacen a las distintas maneras como se ha dado en adjetivar a las pedagogías. Y es que la clasificación antes señalada, está pensada desde el marco de la modernidad propia de mediados del siglo XIX y siglo XX.

10 "Sin embargo es claro que tanto las propuestas espiritualistas autoritarias como las humanistas continúan apareciendo en los ambientes pedagógicos latinoamericanos, especialmente las primeras asociadas a experiencias dictatoriales" (Torres, 2002).

Algo que debe recordarse, es que las distintas pedagogías y sus paradigmas subyacentes, de una u otra manera representan una especie de síntesis que recoge, por un lado y a su aire, algo del legado de lo mejor logrado por las pedagogías que las anteceden, reelaborándolas con rupturas radicales en algunos casos, pero con continuidades perceptibles, en otros. Y es que en el campo de la reflexión pedagógica fruto de nuevas experiencias, se vive la tensión permanente entre la libertad frente a la tradición y simultáneamente asegurar que lo tradicional se mantenga abierto hacia adelante. Quizá se verifique aquello de la necesidad del diálogo que instaura en nosotros el conocimiento histórico entre "el Otro" y "el Mismo" como lo recuerda refiriéndose a la educación de la antigua Grecia y la educación moderna un historiador de la educación (Marrou, 1948, pp.12-13). Con ello no obligatoriamente se cae en cierto eclecticismo pedagógico, sino en una síntesis que representa novedad y no sólo repetición. La pregunta, entonces, sería, ¿qué de novedad hay en la llamada pedagogía de la ternura? Posiblemente en la historia de las pedagogías, las novedades deban indagarse en los acentos privilegiados y en la forma de establecer equilibrio con los demás componentes o dimensiones de un pensamiento y práctica pedagógicos.

Por lo que a la pedagogía de la ternura respecta, la indagación debe girar en trono a la ternura, es decir, al eje desde el que se pretende reconstruir o recuperar la globalidad de dimensiones que conforman una propuesta teórica y práctica de la pedagogía. Pero ningún eje escogido como acentuado de forma específica puede ser entendido al margen del contexto social, político, cultural, étnico y político en que surge, es decir a la situación a la que pretende responder.

El contexto en que surge el discurso de la pedagogía de la ternura, es el del conflicto armado interno vivido en el país durante dos décadas. Ese conflicto expresó y agravó la ausencia de estructuras sociales, económicas y políticas que garantizaran equidad y convivencia pacífica, así como un clima de respeto y reconocimiento necesario para evitar la dramática negación de la fraternidad entre las y los peruanos. Pero toda situación comparable a la vivida en el país, deja de ser apenas algo coyuntural, transitorio, episódico. La relectura y resignificación de lo vivido, permite descubrir las grandes cuestiones que están en juego, cuestiones que refieren a lo permanente, a lo sustantivo de todo pueblo, cuestiones que vuelven a centrarnos sobre lo perenne, lo fundante y fundamental y que simultáneamente son el corazón de la labor educativa porque nos colocan ante el sujeto como resultado del reconocimiento del otro, de, incluso, la mera experiencia de la existencia del otro. Con muchísima razón se afirmó que donde no hay alteridad, no hay sujeto (Cyrulnick, 2005, p. 66). Y la educación es, fundamentalmente, cuestión de alteridad.

b.-La pedagogía de la ternura como pedagogía de la complejidad y por ende de la incertidumbre

Probablemente uno de los campos y de los tiempos más complejos hoy en la vida de los seres humanos, por lo menos en el mundo occidental u occidentalizado, sea el de las profundas transformaciones de la vida afectiva y sexual. Todo parece indicar que estamos en pleno proceso, en una especie de *labor de parto* masivo y en el que las nuevas generaciones son protagonistas indiscutibles, pues el ethos heredado en relación a familia, a relaciones y roles de padres e hijos, hijas, la relación de pareja, el declinar de tradicionales referentes de seguridad, el trastoque de los roles asignados culturalmente en la familia, en aquello que llamamos matrimonio, en lo que otras generaciones y visiones de la vida consideran como pérdida de valores –es decir, de los valores reconocidos en un momento dado como funcionales a la felicidad de los individuos en el contexto de esa generación- hoy, conocen derroteros no sin razón sorprendentes y que producen cierta perplejidad.¹¹ Pero hablar de cambio de roles significa reconocer el cambio de subjetividades, de afectos, de emocionalidades. Todo ello trae implicaciones importantes para la labor educativa. Una de ellas es preguntarnos por cómo encarar.

...la profunda crisis en el entendimiento de cuál es el sujeto pedagógico a educar. Lo que podría denominarse como una crisis endémica de los sistemas se refleja en una dislocación real y simbólica entre los discursos de los maestros y los alumnos, que refleja asimismo una dislocación, también de magnitud, entre los discursos de las nuevas generaciones (lo que en el mundo avanzado se ha denominado la generación Nintendo) y las generaciones adultas (Torres, 2002, p. 43).

Predominan dos actitudes, el reconocimiento de la complejidad del tema y, por ello mismo, la incertidumbre sobre el futuro. Sin embargo hay dos virtudes –pues no son abstractamente “valores”- que deben ser materia de la formación que desde la pedagogía de la ternura hay que asumir sin más. Refieren al sentido de responsabilidad y de autonomía. Dos factores esenciales en la construcción de la dignidad de todo ser humano.

11 Ver al respecto el interesante artículo, de circulación interna, de Ernesto Galmez, y los acotados comentarios a partir del mismo, en Fulanos y Menganos el día 5 de enero 2010 en Canal 6.

Corresponde a experiencias como las que podría suscitar la pedagogía de la ternura, contribuir a que este período de transición en esta materia vital para el buen vivir y felicidad, sortee con relativo éxito los eventuales riesgos de subjetivismo que pudieran empañar una búsqueda que no nos puede dejar indiferentes o cerrados en nuestras maneras de representarnos y percibir el fenómeno. Lo que de *fluides* (Bauman, 2005) pudiera tener esta realidad creciente, no debe llevarnos a pretender congelar esta búsqueda. El despojarse y despojar a la sociedad de la ficción como modo de ser y estar en sociedad, constituye un valioso mensaje no sólo de realismo histórico, sino de reconocimiento de la importancia de ser actores, sujetos de la propia historia individual y colectiva. Allí se asienta el optimismo y la esperanza que lo que viene, puede ser mejor que mucho de lo heredado en este campo. No obstante conviene no olvidar que en este ámbito, en especial, no hay certezas absolutas y "la ternura filial y el amor romántico", son "dos maneras de amar en el filo de la navaja" (Cyrułnick, 2005, p. 91) y como diría Morin,

...la solidaridad, la amistad, el amor son los cimientos vitales de la complejidad humana" (Morin, 2004, p. 34). Él mismo nos recuerda que el pensamiento complejo nos conduce hacia una ética de la responsabilidad (reconocimiento del sujeto relativamente autónomo) y de la solidaridad (pensamiento que religa, amarra, compromete, mueve a compromiso).¹²

En la historia de la pedagogía, la dimensión afectiva ha estado siempre presente aunque de diferentes formas, con diferentes justificaciones y con consecuencias con frecuencia imprevisibles. La colocación del amor en la reflexión y en las prácticas sociales educativas no es algo privativo de la fe cristiana. Sin embargo, desde esta tradición cristiana, también se han dado acentos y vertientes no siempre coincidentes ni conducentes a las mismas implicaciones en el terreno social, político, cultural, ético y moral.

Sólo para citar las sensibilidades distintas entre cómo en Rousseau se concebía el cuidado del niño y su protección de una sociedad que lo corrompía, y lo que siglos después plantearía Makarenko y su manera de entender la relación pedagógica entre la parquedad de manifestaciones emocionales y el llegar a ser considerado como un padre con el que los muchachos hacían cola para poder conversar. Ciertamente, algo muy distinto es el papel que educadores de la talla de La Salle, de M. Champagnat de

12 "Un imperativo mismo liga epistemología compleja, antropología compleja y ética compleja para enfrentar la barbarie del espíritu" (Morin, 2004, 68-69).

Madre Sofía o Don Bosco darán al afecto, a que los muchachos y muchachas no sólo sepan que les decimos que los queremos, sino la necesidad de que experimenten que realmente eso es cierto. La historia del concepto de *amorevolezza* de origen laico, cobraría en el siglo XIX un contenido y significado que lo haría deudor de la impronta de la fe cristiana en la pedagogía preventiva.

Muchos son los autores que desde hace un tiempo vienen trabajando lo que se ha dado en llamar la pedagogía de la ternura. Si bien la expresión es de relativa reciente formulación (Cussiánovich, 2010, pp. 169-179), se puede decir que el campo que cubre tiene una historia simultánea con el desarrollo de la vida en sociedad desde que se explicitó la dimensión emocional, afectiva como parte del desarrollo de la vida toda del niño y como parte de la vida toda de todo ser humano. La historia de las pautas de crianza, de la vida privada, de la familia, de la escuela, dan cuenta de cómo en distintos contextos culturales se ha dado un tratamiento a la subjetividad, a la afectividad. Puede, en ese sentido, añadirse los aportes de la historia de la sexualidad (Foucault, 1999) y (Sousa Santos, 2006) como una dimensión en la que el amor, la afectuosidad, los sentimientos y emociones han ido jugando roles diversos. Ciertamente que la historia de las mujeres y de su proceso de emancipación como de los importantes análisis sociológicos y producción teórica que los movimientos de mujeres y feministas vienen haciendo, son igualmente una fuente imprescindible para entender el rol de la subjetividad, de la vida afectiva, de los sentimientos en el proceso de humanización en los últimos cien años por lo menos. Todo esto, constituye una base indispensable que puede enriquecer el discurso de la pedagogía de la ternura.

c.-Una pedagogía de la ternura o es sustantivamente una pedagogía crítica o deja de ser histórica.

Lo importante es que la función crítica permanente e insoslayable refiere a lo central que se negó de forma resupina durante el conflicto, al otro como igual, aunque diferente. Todas las demás dimensiones sobre las que se requiere ser críticos son necesarias, aunque insuficientes si se descuida al otro, al sujeto, muy en particular, al otro al que históricamente le hemos negado igual condición humana, al que hemos considerado insignificante, prescindible, al que se le negó la palabra, al que cuando levantó su voz y exigió justicia y dignidad se le consideró peligroso, amenazante. Pero la pedagogía de la ternura encara igualmente la dificultad que en general se encuentra hoy y debe responder a la pregunta ¿por qué se ha vuelto tan difícil construir una teoría crítica? La pedagogía de la ternura en cuanto pedagogía crítica está llamada a hacer del malestar, la indignación y el inconformismo frente a lo que existe, una fuente de

inspiración para teorizar sobre el modo de superar tal estado de cosas (Santos, 2006, pp. 18-19) y muy en particular en cómo hacer que los seres humanos no terminen naturalizando la situación, autoculpabilizándose o simplemente tornándose pasivos y aguantadores. La pedagogía de la ternura debe posesionarse como un modo de ser que se pone al servicio de la lucha contra las seis formas principales de poder "en sociedades capitalistas contemporáneas: patriarcado, explotación, diferenciación desigual, fetichismo de las mercancías, la dominación y el intercambio global desigual" (Santos, 2006, p. 50). Pensada desde los movimientos sociales de infancia e infancia trabajadora en particular, tendríamos que añadir la forma de poder que se expresa en la insignificancia de los *inutiles au monde*, entre los cuales los niños y las niñas ocupan la primera fila.

d.- Una pedagogía de la ternura está llamada a ser un componente inevitable en la creación de sentido.

No hay búsqueda y construcción de sentido si no se establecen vínculos marcados por la estima, por el afecto, por la amistad, por el aprecio, por la valoración de uno mismo y del otro, por el amor¹³. Incluso, se trata de construir sentido a posteriori. No se trata de encontrarle sentido a lo que fue por naturaleza sin sentido o contra sentido, o una barbarie. Se trata de ver cómo se recupera el sujeto que vivió ese sin sentido, pues las escaras que quedan de lo vivido siguen, pero no producen más los efectos inhibidores de antes si se logra una resignificación de lo experimentado, un superar el determinismo que pareciera envolver la experiencia. Lo que Sergio Moscovici expresó alguna vez, que lo importante no son los eventos vividos en sí, sino cómo vivimos los eventos que nos tocó vivir; una idea expresada también por Albert Camus que lo importante no es lo que los otros han hecho de nosotros, sino lo que nosotros hacemos de lo que los otros han hecho de nosotros.

Pero la búsqueda de sentido coincide asimismo con el esfuerzo de reconocer que "el análisis crítico de lo que existe reposa sobre el presupuesto de que los hechos de la realidad no agotan las posibilidades de la existencia y que, por lo tanto, también hay alternativas capaces de superar aquello que resulta criticable en lo que existe" (Santos, 2006, p.18).

La creación del lenguaje corresponde a dotar de sentido y comprensión aquello que se nombra. El lenguaje que comunica, que relaciona, es el que es portador de sentido. No obstante, no todas las lenguas, es decir, no todas las culturas tienen conceptos

¹³ "No hay actividad más íntima que la de la labor de construcción de sentido" (Cyrulnick B. , 2005, p. 24).

equivalentes en otras culturas. Ello hace necesario, desarrollar lo que se ha dado en llamar una teoría de la traducción como una condición para hacer de la crítica un proceso creativo, emancipador y que establezca y refuerce vínculos¹⁴.

No obstante, el reto mayor consiste en que la pedagogía de la ternura no sólo contribuya a dotar de sentido la relación educativa, el encuentro e imprima a la razón comunicativa la densidad que aporta la simpatía, el afecto, la emocionalidad que brota de la admiración, etc., sino que sus intuiciones centrales devengan en sentido común. Mientras no sea así, quedará como una intuición que no pasará de ser interesante, pero incapaz de informar una nueva cultura política, de lograr que informe un modo de vida con sentido, con el sentido que da el vivir desde el horizonte de la dignidad de la condición humana como condición fraguada en el amor. Aquí se anudan la perspectiva crítico-hermenéutica, la razón contra hegemónica y la utopía de una humanidad que apuesta por la vida sin restricción alguna en el planeta.

e.-La pedagogía de la ternura no es una terapia, aunque tenga efecto positivo para la salud mental.

En la educación griega, se asignaba un rol central al medio social como el *milieu*, la placenta social, cultural, política y moral en la que crecía el niño, de la que se nutría igualmente el adulto. Hoy, con la modernidad, estamos más reductivamente concentrados en la escuela, como una forma de institucionalización de la educación y de la pedagogía.

Retomar la perspectiva que Vigotsky, entre otros, llama el paradigma histórico cultural, histórico social, constituye un imperativo pedagógico, es decir un principio ético que nos coloca frente a la gran pregunta que todo educador debe hacerse: ¿la sociedad que estamos entregando a las nuevas generaciones se inscribe como garantía de un más radical proceso de humanización?, ¿las nuevas generaciones¹⁵ serán más sanas humanamente hablando que las generaciones mayores o ahondarán los alarmantes signos de deterioro que se reconocen en la sociedad global frente al sentido de la vida, de la justicia, de la igualdad, de la hermandad, de la solidaridad, del no cuidado de la tierra, de los impases intergeneracionales e interculturales? Ciertamente que la pedagogía de la ternura no tiene una respuesta técnica a esta compleja situación, ni es su finalidad directa el lograrlo, pero puede tener un efecto necesario en la salud mental de las personas, en los proyectos de vida de los individuos y eventualmente

14 "Surge la necesidad de construir una teoría de la traducción como parte integral de la teoría crítica posmoderna" (Santos, 2006, p. 30).

15 Cyrulnik señala que estamos actualmente viendo a "bebés gigantes de narcisismo hipertrofiado" (2005, p. 71).

de las colectividades. Puede inscribir su acción y pensamiento en lo que se ha dado en llamar volver a la vida después del trauma, pero que aprende a seguir viviendo no obstante el murmullo de los fantasmas (Cyrulnik, 2003).

4. Pedagogía de la ternura como componente del co-protagonismo

La categoría co-protagonismo expresa bien y de forma simultánea que se trata de ejercer el protagonismo, vale decir, la capacidad de ser actor de su propia vida, pero serlo gracias y en relación con los demás, es decir también como resultado de la calidad de relación y de sentido de pertenencia que se logre desarrollar. En efecto, pensar el protagonismo como co-protagonismo, es decir ir siéndolo en la medida que se va siendo con otros y éstos igualmente lo van siendo, equivale al reconocimiento de la calidad del vínculo más que como dependencia, como pertenencia. Pero ¿por qué relacionar protagonismo con pedagogía de la ternura? Porque el sentido de co-pertenencia que está inscrito en el de co-protagonismo, apunta a destacar la dimensión colectiva como el todo del que se es parte y no como una mera sumatoria de partes o de individuos. Es en esta perspectiva que adquiere fuerza la afirmación de toda autonomía como relativa, vale decir, como en reliance, en relación emancipadora, que lejos de ser una limitación a la autonomía, constituye la condición de su ejercicio.

La afirmación del co-protagonismo nos encamina a hablar de participación, pero a una participación al servicio del desarrollo del protagonismo de todos. Por eso se acuñó una expresión que refiere a que no hay co-protagonismo sin participación, pero no toda participación constituye un ejercicio de co-protagonismo.

El paradigma del protagonismo permite darle al derecho a la protección un margen mayor para evitar que devenga en proteccionismo, en suplantación y que más bien encamine hacia el logro de la autoprotección. Por aquello que recuerda J. Lacan, que el exceso de protección prepara el desamparo.

Pero recogiendo el pensamiento de Adorno en su trabajo sobre personalidad autoritaria, consideramos que una personalidad protagónica se coloca a las antípodas de toda autosuficiencia y autoritarismo. No obstante, estamos en este punto ante un aspecto que debe ser más sistemáticamente trabajado desde una perspectiva teórica y transdisciplinar.

La pedagogía de la ternura está llamada a contribuir a que el protagonismo vaya emergiendo como resultado del respeto, del reconocimiento, de la valoración del otro y del profundo sentido y significación de la solidaridad, de la cooperación, de la corresponsabilidad.

5. Exigencia de un nuevo contrato social y pedagogía de la ternura

Señalamos, entre otras, siete cuestiones que deben ser campo de acción de una teoría crítica antihegemónica en relación a la infancia:

- Partir de una crítica radical al contrato social subyacente a las culturas hoy dominantes hijas finalmente del pacto de la modernidad occidental.
- Confrontar no sólo los claros remanentes del adultismo, por tiempo inmemorable sinónimo del varón dominante, sino el adultocentrismo encarnado en varones y mujeres que confluyen en el control de la infancia.
- Profundizar el cosmopolitismo y pluralismo jurídico frente a la inocultable tendencia al localismo globalizado y al globalismo localizado en materia normativa sobre infancia que parecen encarnar formas de paternalismo jurídico (Santos, 2002; Garzón, 2006; Bourdieu, 2002; Zolo, 2004).
- Una teoría crítica de las teorías sobre infancia, sin suscribir el relativismo cultural, está llamada a repensar la infancia desde las cosmovisiones no occidentales a fin de contribuir a un abordaje conceptual y práctico basados en la intertransculturalidad.
- Una teoría crítica otra, sobre infancia, está igualmente llamada a contribuir a la refundación de las relaciones intergeneracionales, vale decir, a un nuevo pacto social en el que los niños se afirmen como ciudadanos, sujetos políticos (Qvortru, 1991), sociales, culturales y económicos, y en que se reinvente la categoría de generación¹⁶. Hoy, incluso, las relaciones intergeneracionales habría que encararlas como una variable de las relaciones interculturales.
- Una teoría crítica sobre infancia, debe asumir igualmente la tarea de aplicarse a la relación infancia, educación, escuela y trabajo a fin no sólo de destrabar los impasses recientemente en la historia creados, sino para contribuir en el contexto global actual a devolverle el valor que el trabajo ha tenido y sigue teniendo en algunas culturas, así como un nuevo sentido a la educación y las nuevas formas de aprendizaje que las nuevas generaciones ya vienen haciendo. Aprender para emancipar, como motivación y función de todo aprendizaje. La teoría crítica tendrá que contribuir a superar la actual ideología eufemística de la escolarización (Wintersberger, 2006, p. 85).

¹⁶ Ver Lex Heerma van Voss, quien reflexiona sobre el trabajo de Karl Mannheim, "Das Problem der Generationen" de 1928 que reconoce las generaciones como un fenómeno social, (p.9-19). El autor señala textualmente: "Bajo estas condiciones los jóvenes adultos especialmente desarrollarán nuevas ideas y por lo tanto crearán una nueva generación", (1989, p. 11)

- Una teoría crítica sobre infancia, tendrá que aportar en torno a la manera cómo se da en la sociedad hoy el reconocimiento de la infancia, por la transcendencia que el reconocimiento tiene en la formación de la identidad personal y social del ser humano. Hoy el mercado desarrolla un cierto reconocimiento de la infancia, precisamente como consumidora real o virtualmente consumidora y cliente potencial.
- Una teoría crítica sobre infancia está igualmente llamada a serlo frente a discursos centrales de la corriente de pensamiento desde el mundo de los niños, niñas y adolescentes trabajadores: la valoración crítica del trabajo, el co-protagonismo, la autonomía orgánica de las organizaciones de niños, niñas y adolescentes, la personalidad protagónica, la participación protagónica, por ejemplo.
- Una teoría crítica sobre infancia deberá dar su aporte radical para redefinir en la sociedad la relación entre cuerpo y poder. El cuerpo del niño en las culturas aceptadas aún en sociedad sigue siendo el lugar privilegiado para la descarga -con frecuencia impune- de las formas de expresar la ideología de la propiedad privada y del poder frente a las niñas y niños por parte del mundo adulto.
- Una teoría crítica, vale decir, que intenta refundar relaciones emancipatorias de las infancias con las adulteces, inevitablemente se plantea, hoy, la cuestión de los nuevos intentos de colonización moderna y occidental de los pueblos indígenas y específicamente de las infancias indígenas. Los recientes intentos de la OIT por ejemplo para implantar el plan internacional de erradicación del trabajo de los niños y niñas, expresa no sólo el avasallamiento cultural, sino un nuevo salvacionismo compulsivo, autoritario¹⁷.

La pedagogía de la ternura coloca la necesidad de relaciones sociales de igualdad, no discriminatorias y en las que nadie debe alienarse a nadie, en la que el estado está llamado a cumplir su responsabilidad de garante de los derechos humanos por los cuales todos somos considerados iguales en dignidad. Se trata de una aspiración de contenido emancipador, humanizante, ético, pero al mismo tiempo se presenta como con un élan profundamente utópico. Y es que desde la inspiración de la pedagogía de la ternura, se sale al encuentro de lo que se ha dado en llamar el *fascismo contractual* (Santos, 2009, p. 175) por el cual lo que en el capitalismo ha sido el contrato laboral, es decir la venta de la fuerza de trabajo, pasa a ser análogamente el modelo de relaciones dominante en el nuevo contexto neoliberal. A este nivel, no valen ni sentimientos,

17 En Marzo del 2010 se ha celebrado en Cartagena una reunión convocada por la OIT, el Banco Mundial y la UNICEF para abordar con dirigencias de los pueblos indígenas la cuestión del plan de erradicación de lo que llaman de forma generalizada, la servidumbre y la esclavitud en la que estarían los niños indígenas.

ni sensibilidades, ni consideraciones meramente subjetivas. La eficiencia del sistema requiere de desterrar la ternura, la compasión, las entrañas de misericordia del espacio público y volver a enterrarlas en el mundo de lo privado, de lo doméstico. Ciertamente que esto se torna más difícil, si consideramos que las infancias siguen siendo para los poderes instituidos, insignificantes, sin gravitación en el ámbito de las decisiones políticas y en la definición de las macroprioridades.

6. Algunas cuestiones para seguir pensando y deseando

- a. Si bien la pedagogía de la ternura es una propuesta que viene de la práctica, ésta requiere de un desarrollo sistemático de sus exigencias metodológicas y aplicativas a las diversas realidades de las infancias:
 - En culturas no occidentales y urbanas, es decir, cómo debería retomarse la pedagogía de la ternura en el mundo de nuestras comunidades originarias andino amazónicas que tienen sus propias maneras de expresar afecto, cercanía, cariño, amor.
 - En realidades como la de niños y niñas con capacidades diferentes.
 - En contextos de poblaciones callejeras o en situación de calle y el tipo de vínculos afectivos que suelen cultivarse en dichas situaciones.
 - Con chicos y chicas privados de libertad.
 - Con niños y niñas migrantes a contextos culturales diferentes a los de su origen o cuando la migración los dejan bajo responsabilidad de parientes o de vecinos.
 - Con niños desmovilizados o que han sido activos en conflictos armados internos.
 - Con niños con enfermedades terminales.

- b. La pedagogía de la ternura frente a la necesidad de refundación del pensamiento pedagógico.
 - Revisar los rasgos de pensamiento apodíctico, lineal, dogmático y determinista del que no escapan ciertas prácticas educativas, promocionales y orientativas con niños, adolescentes y jóvenes.
 - Reeditar desde nuestros esquemas, ciertas formas de colonización de las conciencias y ocupación de las subjetividades, en particular cuando no se toma en cuenta los contextos específicos.

- Favorecer el lenguaje recursivo, complejo, hacer que la pedagogía de la ternura incorpore el paradigma de la incertidumbre y de la teoría crítica que le permita mantenerse siempre en búsqueda fecunda y hacer que lo que Pascal llamaba las razones del corazón se conjuguen armoniosamente con las del pensamiento.
- c. La pedagogía de la ternura exige que los propios educadores estemos vigilantes sobre nuestra propia madurez emocional, afectiva. Por ello, siempre hay que aprender que el amor y la justicia son competencias que hay que cultivar (Boltansky, 1990).
- d. La práctica de la pedagogía de la ternura nos exige así mismo re-aprender a construir vínculos y de-construir fijaciones.
- e. La pedagogía de la ternura para su puesta en la vida cotidiana como acción educativa, supone que quienes estén involucrados en esta tarea lo estén por vocación y que cultiven el eros pedagógico como componente del entusiasmo, de la alegría de saberse parte de un proceso importante en la vida de las nuevas generaciones. Vocación expresada en la autoexigencia de profesionalidad en el desempeño de la labor como educadores, educadoras.

Como educadores, es decir trabajadores sociales con las infancias, nos toca hacer nuestras las palabras del Nuevo Testamento que revelan la fuerza transformadora de la fe:

"De estas piedras, sacaremos hijos de Abrahán"

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agamben, G. (2001). *Infanzia e Storia. Distruzione dell'esperienza e origine della storia*. Torino: Einaudi.
- Bauman, Z. (2005). *El amor líquido*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad Líquida*. Fondo de Cultura Económica: México.
- Boff, L. (1982). *San Francisco de Asís: Ternura y Vigor*. Santander: Sal Terrae.
- Boltansky, L. (1990). *L'Amour et la Justice comme compétences*. Paris: Métailié.
- Bourdieu, P. (2002). A força do Direito. En *O poder simbólico* (págs. 209-254). SP: BB.

- Castel, R. (2009). *La montée des incertitudes. Travail, protections, statut de l'individu*. París: Seuil.
- Chiroque, S., & Valer, L. (2000). Pedagogía. En S. Chiroque, *Modelos Pedagógicos* (pág. Power Point). IPP.
- Cuassiánovich, A. (2010). *Aprender la condición humana*. Lima: IFEJANT.
- Cuassiánovich, A. (2010). *Culturas de infancia como culturas de poder*. INFANT.
- Cyrułnik, B. (2005). *El amor que cura*. Barcelona: Gedisa.
- Cyrułnik, B. (2003). *El murmullo de los fantasmas. Volver a la vida después de un trauma*. Barcelona: Gedisa.
- Díaz Mateos, M. (2002). *Grande es tu ternura, Señor*. Lima: CEP.
- Foucault, M. (1999). *Historia de la Sexualidad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Garzón Valdés, E. (2006). Es éticamente justificable el paternalismo jurídico . En U. d. V, *Tolerancia, dignidad y democracia* (págs. 287-308). Lima: UIG de la V.
- IFEJANT. (2010). *Revista Internacional desde los Niños y Adolescentes Trabajadores* , 117-118.
- Mannarelli, M. E. (2002). *La Infancia y la configuración de los vínculos en el Perú: un enfoque histórico*. Lima: SCUk.
- Marrou, H.-I. (1948). *Histoire de l'Éducation dans l'Antiquité. Le monde grec*. París: Seuil.
- Morin, E. (2004). *La méthode. 6. Éthique*. París: Seuil.
- Nugent, G. (2002). *El Orden Tutelar. Para entender el conflicto entre sexualidad y políticas públicas en América Latina*. Lima.
- Qvortrup, J. (1991). Il bambino come soggetto político, económico e sociale. En *Politiche sociali per l'Infanzia e l'Adolescenza*. Italia: UNICOPLI.
- Rocchetta, C. (2001). *Teología de la ternura*. Salamanca: Koinonia.

- Santos, B. d. (2006). *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria*. Lima: UNMSM.
- Santos, B. d. (2002). *Toward a New Legal Sense. Law, Globalization and emancipation*. Londres.
- Santos, B. d. (2009). *Una epistemología del sur*. Buenos Aires: CLACSO - Siglo XXI.
- Torres, C. A. (2002). Grandezas y miserias de la educación latinoamericana del siglo XX. En CLACSO, *Paulo Freire y la Agenda de la Educación Latinoamericana en el siglo XXI* (págs. 30-36). Buenos Aires: CLACSO.
- Uriarte, C. E. (1999). *Control institucional de la niñez y adolescencia en infracción*. Montevideo.
- Van Voss, L. H. (1989). Introduction. En AAWV, *Generations in Labour History*. Amsterdam: IISG.
- Wintersberger, H. (2006). Infancia y ciudadanía: el origen generacional del Estado de Bienestar. *Revista Política y Sociedad - Vol. 43*.
- Zolo, D. (2004). *Globalizzazione. Una mappa dei problemi*. Editori Laterza.

Capítulo 2

Educación, derechos de la infancia y ciudadanía: una comprensión desde la ética y los valores

Cristhian James Díaz M.¹

Consideraciones iniciales

El tema de los derechos humanos ha sido uno de los tópicos que mayor estudio y discusión ha tenido en las últimas décadas. Sin lugar a dudas, entró con fuerza inusitada en los diferentes niveles de la vida social, permeando todos los aspectos propios de la interacción humana en todas sus dimensiones. No obstante, cabe no dejar de lado que pese a ese interés evidente por su comprensión y su implementación en una perspectiva tanto jurídica como política, diferentes movimientos sociales y organizaciones no gubernamentales recuerdan que esta preocupación debe trascender los niveles teóricos y abstractos de la discusión filosófica, para concretarse en los contextos de la cotidianidad (Gallardo, 2009).

De igual forma, los derechos de la infancia también han tomado una especial relevancia, no sólo por la promulgación de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño de 1989, sino también por la toma de conciencia que frente a su importancia se ha suscitado en diferentes sectores gubernamentales y no gubernamentales de los diferentes países de nuestro continente. Pese a ello, y a la real existencia de políticas públicas focalizadas en garantizar y defender el disfrute de los derechos fundamentales de niñas, niños y adolescentes, en muchos sectores las situaciones de flagrante y sistemática violación de sus derechos sigue siendo una cruda realidad desatendida por quienes tienen la responsabilidad de asumirla como prioridad fundamental de la política pública (Durán, 2007).

1 Licenciado en Educación y Magister en Docencia de la Universidad De La Salle de Bogotá. Actualmente pertenece a la Congregación de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, o Hermanos De La Salle, y se desempeña como Secretario Regional de Gestión y Organización de la Región Latinoamericana Lasallista, así como director del Observatorio Educativo Lasallista para los Derechos de la Niñez y la Juventud en América Latina y el Caribe. E-mail: cristhianjames@gmail.com , cdiazm@lasalle.edu.co

Por tanto, aunque existen esfuerzos por parte de los gobiernos para garantizar el cumplimiento y disfrute pleno de tales derechos, estos deben consolidarse, mantenerse en el tiempo y articularse en un conjunto de políticas dirigidas a la atención integral, oportuna, inclusiva y sistemática de la niñez y la juventud, apreciando de entrada que tal atención no parte de la polémica y rebatida premisa que la entiende como oferta de servicios y no como un conjunto de derechos, por tanto, exigibles, inalienables e irrenunciables.

Ahora bien, esta insoslayable responsabilidad que compete a los gobiernos especialmente, es también un urgente llamado para las organizaciones que de igual forma desarrollamos trabajos o iniciativas cuyo interés primordial es la defensa, garantía y promoción de los derechos de la infancia y de la juventud. Por una parte, es imperativo político y ciudadano participar activamente en la consecución del reconocimiento de sujeto de derechos que corresponde a nuestras niñas, niños y jóvenes; por otra, es obligación moral en cuanto remarcamos la dignidad que como seres humanos les es inherente.

Y es en este enfoque que enmarcamos el interés del presente texto por articular una reflexión en torno a los derechos de la infancia, la inclusión y la ciudadanía, desde una comprensión basada en la educación ética y los valores, pues el compromiso político y ciudadano, así como la obligación moral que tenemos como organizaciones dedicadas al bienestar, desarrollo y protección de la niñez, pueden y deben integrarse a los procesos de formación social promovidos a través de la educación.

De acuerdo a esto, la reflexión se presentará en tres partes. La primera alusiva a lo que se podría comprender en torno a la educación como imperativo y oportunidad para la formación en derechos. La segunda referida a la ética y los valores, como horizontes o ejes de trabajo que deben ser incorporados a las agendas de formación y aprendizaje en torno a los derechos de la infancia. Y, la tercera atinente a la relación entre ciudadanía y derechos de la infancia como un elemento primordial para la vivencia y construcción de una sociedad democrática.

1. La educación: imperativo y oportunidad para la formación en derechos

En el momento de referimos a la educación como un proceso fundamental para la vida humana, estamos aludiendo a su decisivo papel en la configuración de hombres y mujeres capaces de crecer y desarrollarse a partir de procesos formativos intencionados cuya finalidad primordial no es otra que lograr su realización personal y colectiva como ciudadanos, como sujetos de derechos, en una sociedad democrática.

Como puede detallarse, esta afirmación, de entrada, nos permite visualizar que la educación posee una relevancia especial en la concreción de un proyecto personal y social que en un plano ético-político supone el ejercicio de una ciudadanía orientada hacia la construcción de ambientes propicios para la deliberación, la convivencia, la paz, el respeto, la tolerancia y la diferencia. En consecuencia, una mirada de esta naturaleza nos lanza a pensarla en función no sólo de lo que pueda ésta causar en un nivel personal o profesional, sino especialmente en un nivel colectivo, es decir, en el ámbito de la participación social donde la concepción de lo político reviste gran importancia.

De esta manera, se hace necesario atribuir a la educación la responsabilidad que le es propia en cuanto proceso encaminado a la formación ético-política del sujeto, sin olvidar que en conexión con dicha responsabilidad, emerge un componente relacionado con el reconocimiento del otro como ser social y como ciudadano entendido como sujeto de derechos.

Lo anterior implica que la educación es proceso y espacio necesario para la formación ético-política del ciudadano, y en este sentido, para la configuración de una sociedad democrática cuyas bases se hallan sostenidas sobre una concepción basada en los derechos humanos (Menke y Pollmann, 2010). En consecuencia, puede y debe la educación hacerse cargo de los derechos humanos porque ella misma es un derecho (Tomasevski, 2004; Uprimny y Rodríguez, 2007), y porque se halla vinculada en virtud de esta naturaleza, al reconocimiento, disfrute y divulgación de los demás derechos. Por ello, es posible afirmar que la "educación como *derecho humano* y bien público permite a las personas ejercer los otros derechos humanos" (ECPT, 2007, p. 7).

Esta relación, educación-derechos humanos, ha tomado fuerza en diferentes ámbitos de la política pública en América Latina y el Caribe², al punto que la educación de calidad es hoy entendida desde una perspectiva o enfoque de derechos. No en vano, el informe "Educación de Calidad para Todos. Un asunto de derechos humanos", promovido por la UNESCO y su Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC),

2 No obstante, los esfuerzos de los gobiernos por garantizar una educación de calidad aún siguen siendo, en muchos casos, insuficientes para afrontar las difíciles condiciones de acceso, permanencia y calidad de los sistemas educativos. Sobre ello el documento "Educación de Calidad para Todos, un asunto de derechos humanos" de la UNESCO/OREALC, señala:

Los países de la región han realizado esfuerzos considerables para aumentar los años de la educación obligatoria, incrementar la cobertura, mejorar la infraestructura, diseñar nuevos currículos y formar a los docentes, entre otros aspectos. Sin embargo, persisten problemas de calidad de la educación que afectan en mayor medida a los individuos o colectivos más vulnerables. Éstos se encuentran en una situación de desigualdad en lo que se refiere al acceso, la continuidad de estudios y los resultados de aprendizaje. Es necesario mejorar los diseños de las políticas públicas en educación y desarrollar acciones específicas para lograr una educación de calidad para todos. (ECPT, 2007, p. 7).

postula que una educación de calidad posee "las siguientes dimensiones: *respeto de los derechos, relevancia, pertinencia, equidad, eficiencia y eficacia*" (ECPT, 2007, p. 7). Por tanto, el tema de la educación de calidad pasa necesariamente por el tema de los derechos y viceversa. Sólo de esta forma, la ya conocida referencia que señala a América Latina y el Caribe como la región más desigual del mundo (CEPAL, 2010; SITEAL, 2010), puede ser replanteada en términos de acciones políticas que pretendan asumir el reto de la mala distribución del ingreso en este sector del continente desde una educación con enfoque de derechos.

Lo anterior significa que la educación, además de un derecho y un factor decisivo para la vinculación con los demás derechos humanos, es un eje del desarrollo que puede coadyuvar en la disminución ostensible de la desigualdad en la región. Sin embargo, esto requiere de una toma de conciencia por parte de los gobiernos como de la sociedad civil, quienes han de aunar esfuerzos para que esto sea una realidad tangible.

En este sentido, asumir que los derechos humanos pueden y deben ser garantizados y promovidos por la educación, significa también que los derechos de la niñez caben en esta misma dinámica e intencionalidad. Por esto, las posibilidades formativas que contiene la educación han de estar focalizadas en el esfuerzo por incentivar el conocimiento y apropiación del sentido que tiene el concebirse como un sujeto de derechos, así como una vivencia de aquello que significa reconocer los propios derechos en el marco de una institución social que los acepta, los respeta y los pone en práctica.

Una educación dispuesta a propiciar una sólida formación para la ciudadanía, esto es, para el ejercicio de los derechos humanos, se evidencia cuando el sujeto de derechos emerge en un sentido plenamente político, con sus atributos, posibilidades y compromisos. De aquí que sobre la educación recae una responsabilidad mayor que se materializa cuando el sujeto:

es capaz de hacer uso de su libertad reconociendo los límites de ésta, de reivindicar el ideal de la igualdad, reconociendo la diversidad, y de valorar la solidaridad desarrollando una actitud de respeto mutuo, es decir de aceptación del otro como un legítimo otro, como un ser diferente, legítimo en su forma de ser y autónomo en su capacidad de actuar y exigir que otros tengan una actitud semejante con él (Magendzo, 2006, p. 80).

De otra parte, en consonancia con lo dispuesto en la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, la educación ha de comprometerse, además de la formación para la ciudadanía, la vivencia y respeto por los derechos humanos en general, con la protección, defensa, garantía y promoción de los derechos de la infancia, acciones a través de las

cuales se busca lograr contextos de convivencia regulados por la paz, la tolerancia, la inclusión, la equidad y el respeto mutuo³.

Tal compromiso tiene una doble dimensión: la primera, de orden divulgativo que busca difundir ampliamente el contenido e intencionalidad de la convención con el fin de que ésta sea conocida, respetada y promovida. La segunda, de orden pedagógico y político, que contempla la concreción, vivencia, implementación y seguimiento de estos derechos en el ámbito familiar y escolar. Sólo así, desde la educación sería factible que lo dispuesto en la convención, como lo propuesto en las políticas públicas de primera infancia en los diferentes estados, sea una preocupación transversal que toca todos los ambientes donde la educación es un proceso social fundamental.

En esta línea reflexiva, recalamos que la educación es un proceso social, y ante todo un derecho a partir del cual se viabiliza la formación y vivencia de los demás derechos humanos. Ésta es una oportunidad valiosa para que desde una orientación curricular los contenidos esenciales relativos a estos derechos, y muy especialmente a los derechos de la niñez, sean abordados en vía de lograr una apropiada formación para la ciudadanía democrática. A su vez, la implementación, toma de decisiones, gestión curricular y prácticas de formación propias de la apuesta educativa, han de estar atravesadas por experiencias concretas de respeto y toma de conciencia sobre estos derechos, arribando así a una dimensión vivencial que coadyuva en los procesos de internalización y apropiación de los mismos.

Insistir, por tanto, en la formación del sujeto de derechos, con la pretensión de contribuir a la consolidación de ambientes democráticos y a la vivencia de la ciudadanía, es aportar a los procesos de crecimiento y participación socio-política. No olvidar que este es un asunto imperioso de atender es dar un paso hacia la articulación de la relación educación-derechos que pone en el escenario de la discusión la necesidad de darle a la educación un papel complejo y decisivamente ético-político.

2. Ética y valores: ejes para la formación en torno a los derechos de la infancia

Aunque la ética puede ser entendida, según lo señala Cortina (2008) como aquella "disciplina filosófica que constituye una reflexión de segundo orden sobre los problemas

3 Sobre esto, UNICEF recuerda que:

Pese a los numerosos desafíos que persisten con respecto a la conquista de los derechos de la infancia, la Convención plantea una visión de un mundo en el que todos los niños y niñas sobreviven y progresan, y se les protege, se les respeta y se les alienta a participar en la en las decisiones que les afectan. Esta visión promueve un mundo de paz, de tolerancia, de equidad, de respeto por los derechos humanos y de responsabilidad compartida. En suma, un mundo apropiado para la infancia (UNICEF, 2010, p. 1).

morales" (p. 22), afirmación desde la cual se comprende que ésta se circunscribe al ámbito reflexivo sobre el orden moral. Por ello, mientras la moral se pregunta ¿qué debemos hacer?, la ética se pregunta ¿por qué debemos?

De esta manera, la ética se ubica en un plano básicamente intelectual, es decir, reflexivo o racional sobre el acto moral, sería, en otras palabras, lo que se ha denominado como "filosofía moral", según la distinción que establece Adela Cortina.

No obstante, la ética ha sido un término usualmente utilizado para referirse a la moral misma, es decir, al conjunto de normas u orientaciones morales que direccionan el actuar humano (Cortina, 2008); por tanto, esta alusión aunque está relacionada con la ya citada filosofía moral, para el caso particular no tiene la misma acepción.

Cuando nos referimos a la ética en este apartado queremos significar el actuar correcto basado en principios y valores morales a partir de los cuales es posible que el ser humano decida y actúe, al mismo tiempo que indicamos la capacidad reflexiva y de discernimiento que debe intervenir en este mismo actuar. Es así que la ética es comprendida desde este enfoque, como una disposición reflexiva en torno a lo moral, pero también como la acción moral misma que se halla informada por criterios y valores. Por ello, al tocar lo ético en este apartado, se está aludiendo a lo "debido", a aquello que obliga en cuanto es moral porque es imprescindible, es decir, al actuar ético que se compromete al tomar postura frente a un hecho o a una situación particular, pero que se halla mediada por la capacidad de discernimiento y reflexión sobre ésta.

Por otro lado, cuando incorporamos el término valores nos referimos a aquellas "cualidades que nos permiten acondicionar el mundo, hacerlo habitable" (Cortina, 2000, 28). En otras palabras, son las cualidades que nos permiten apreciar y calificar el mundo con el fin de poder participar en éste y convivir. Por ejemplo, el valor de la justicia, el valor de la equidad, el valor de la solidaridad, o el valor de la paz, son cualidades que nos ayudan a apreciar el mundo, a tomar posición frente a éste y a estimar o desestimar lo que consideramos de mayor importancia, relevancia o necesidad de acuerdo a nuestros criterios morales.

Los valores se vinculan estrechamente con la ética, pues es en ellos o por medio de ellos, que manifestamos nuestro actuar ético. Digamos que son, en esta perspectiva, expresión y concreción de lo moral. Por ello, los valores poseen una gran importancia en lo concerniente a la forma como nos vinculamos con el mundo contingente. Podría decirse que los valores nos ayudan a pasar por el tamiz de la reflexión subjetiva y de la configuración ontológica, todo lo que acontece a nuestro alrededor.

Ahora bien, ¿por qué vincular ética, valores e inclusión con la formación en torno a los derechos de la niñez y la juventud? Tal vez esta relación deviene de una mirada crítica que reconoce la interpretación jurídica que acompaña una apropiada concepción sobre los derechos humanos, pero que también visibiliza la posibilidad de un análisis interpretativo desde otro ángulo, es decir, desde ángulo educativo. Esto supone, por tanto, entender que tocar el tema de los derechos humanos y en especial de los derechos de la infancia y la juventud, es, indudablemente, defender su concreción, disfrute y garantía, desde sus implicaciones en términos legales (Fanlo, 2004).

No obstante, ello es insuficiente si pensamos que sólo a fuerza de ley los derechos podrían hacerse realidad, aunque esto fácticamente sea lo que ocurre cuando existen violaciones a los derechos humanos, por ejemplo, o cuando se da plena garantía para el disfrute de los mismos. La ley o los marcos jurídicos normativos están para proteger y hacer realidad estos derechos; su papel es imprescindible en una concepción amplia que supone la existencia de un sujeto de derechos y un estado que los garantiza.

Entonces, es importante, en este sentido, comprender que la existencia de los derechos humanos se fundamenta en "la capacidad de ver a cada hombre como un individuo digno de reconocimiento y en la disposición a hacerlo. Ningún tratado o razón puede llevar a ello si no se dispone con antelación de esta capacidad y esta disposición" (Menke y Pollmann, 2010, p. 65). En otras palabras, el fundamento primero que da sentido a la acción legal no es otra que el reconocimiento de la dignidad humana, de su inusitada e irrepetible particularidad y unicidad. De aquí, entonces, que sea factible indicar que la acción legal puede y debe complementarse con otras acciones que favorezcan un sentido y comprensión de los derechos humanos como realidades inherentes a la condición humana, no como artificios de orden jurídico que sólo buscan reclamar el acceso a servicios básicos necesarios para subsistir.

A partir de lo anterior es que asumimos un ángulo diferente, pero complementario, al jurídico, no sin reconocer su irremplazable papel y sentido en una comprensión apropiada sobre los derechos humanos. Me refiero específicamente al ángulo correspondiente a la formación en derechos desde la educación formal y no formal, donde convergen, indefectiblemente, la ética, los valores y la inclusión como ejes alrededor de los cuales articular una acción formativa.

La ética y los valores que proponemos sean anudados a los procesos educativos a propósito de los derechos de la niñez, supone, por un lado, la capacidad para actuar de acuerdo a un conjunto de criterios y valores en orden moral, así como la disposición para

discernir y valorar nuestros actos en virtud de una mediación reflexiva que los somete a razonamiento con el fin de evaluarlos, ajustarlos en concordancia con estos criterios, o sencillamente replantearlos en conformidad a otros criterios o valores que pueden enriquecer nuestro sentido moral.

De este modo, educar en y para el ejercicio de los derechos de la niñez, significa desde una perspectiva ética y valórica:

- Asumir el reconocimiento de la importancia que contiene la titularidad de derechos, considerando el respeto por la dignidad humana y la autonomía como su fundamento: Esto significa incorporar en las prácticas educativas cotidianas el sentido de dignidad que ostentamos todos los seres humanos, especialmente los niños, entendiendo que detrás de este sentido existen capacidades como la autonomía⁴ y valores como la inclusión, la tolerancia, el respeto a la diversidad, la aceptación, la protección y solidaridad, entre otros.

Lo anterior remarca la idea de que en los años de formación por los que niñas y niños pasan por la escuela, se hace preciso insistir, no sólo desde una estrategia meramente discursiva, sino también vivencial, en el valor y dignidad que contiene la vida humana. Este concepto que se encuentra a la base de una percepción valórica superior, sólo puede ser asimilado e incorporado al marco axiológico de las niñas y niños, si posee un contenido tangible, en otras palabras, si a través del buen trato, el respeto, la acogida, el amor, la aceptación de la diferencia y el reconocimiento, entre otros, éste adquiere significación.

- Incentivar la sensibilidad moral que procure la comprensión del(a) otro(a): Una educación que pretenda formar integralmente, y de esta manera posicionar el respeto a los derechos de la niñez, debe tomarse en serio la sensibilidad moral como un aspecto necesario para la convivencia y para la ciudadanía democrática. De acuerdo a esto, la sensibilidad moral no es otra cosa que hacerse "sensible a", disponerse naturalmente

4 La autonomía es una capacidad que permite al sujeto direccionar la propia existencia con base en criterios orientados hacia la toma libre y responsable de decisiones que le afectan y afectan a los demás. Al mismo tiempo, la autonomía faculta la interacción, el reconocimiento del otro, la confianza en sí mismo y la disposición para transformar el mundo que le rodea. Sobre esto, señalan Miquel Martínez y Guillermo Hoyos:

Hoy es necesario aprender a ser autónomos, a saber vivir en grupos heterogéneos y a saber utilizar los recursos a nuestro alcance interactuando con ellos de forma eficaz para contribuir a la sostenibilidad del mundo y de nosotros como personas. Para lograr ser competentes en estos ámbitos es preciso: tener confianza en nosotros mismos; no tener miedo ante las dificultades y contrariedades que plantean la convivencia y los desarrollos científicos y tecnológicos propios de nuestra época; entender que el mundo actual requiere transformaciones que lo hagan más equitativo y digno para todas las personas y pueblos y comprender que todo lo anterior no puede alcanzarse sin fuerza de voluntad, ilusión y compromiso (Martínez y Hoyos, 2006, p. 25).

a sentir con el otro su realidad y su situación particular, entendiendo, en un plano de alteridad, que ese otro es también parte de uno mismo porque comparte la misma naturaleza contingente.

Esta sensibilidad moral motiva la empatía, la compasión, la imaginación narrativa (Nussbaum, 2005) y el sentido de pertenencia a la especie humana que trasciende límites políticos, raciales, geográficos, religiosos, económicos y culturales. Dicho en otras palabras, un niño o una niña con sensibilidad moral no sólo se apresta a comprender al otro en un sentido racional, si no también valórico cuando se pone en su lugar y sabe que tal vez estar en tal condición no es apropiado para sí. Por esto, puede reconocer que un derecho puede ayudarle a vivir en mejores condiciones y a cambiar la realidad del semejante frente al cual fue sensible.

- Promover la inclusión y el respeto por la diferencia: Esto se refiere a la necesidad de formar en actitudes que se opongan a la segregación, a la inequidad y a la exclusión, y por el contrario, hagan imperioso reconocer que lo diferente no es ajeno ni amenazante, más bien, es oportunidad para enriquecer en lo múltiple y diverso. La educación que se preocupa por estos aspectos es ella misma inclusiva, crea ambientes con la participación de niñas y niños con diferencias evidentes que son asumidas como posibilidad y no como limitación.

De otro lado, al atender necesidades particulares y manifestar el valor que reviste el hecho de ser diferente, una educación perfilada a promover lo señalado anteriormente, favorece en niñas y niños la construcción de valores vinculados con la apertura, el respeto, la tolerancia y la aceptación de lo diferente. Cuando ello ocurre, la heterogeneidad como realidad palpable del mundo, deja de ser el horizonte oscuro por el cual no se debe transitar, para ser la vía sobre la que es posible generar una valoración moral donde el otro diferente es aceptado como sujeto de reconocimiento.

En síntesis, podríamos indicar que sin una formación ética y un marco valórico específico, difícilmente sería posible la vida social, mucho menos, la construcción de un mundo habitable donde los derechos humanos, los derechos de la niñez, sean opciones fundamentales sobre las que sostener el ejercicio de una ciudadanía democrática. La educación es clave en esta pretensión, pues su potencial formativo y su responsabilidad ético-política es de gran envergadura; saber perfilar y orientar estas bondades sería, a todas luces, una oportunidad para complementar el ángulo de interpretación jurídica inherente a los derechos humanos, formando sujetos con disponibilidad para sumirlos como imperativos para la vida.

3. Ciudadanía y derechos de los niños: construyendo y viviendo una sociedad democrática

Sin lugar a dudas, pensar una ciudadanía activa, comprometida, solidaria y transformadora, es decir, democrática, nos hace volver sobre los derechos humanos como tópico obligado de tratamiento, consideración y reflexión. Ya hemos dicho anteriormente que éstos se vinculan directamente a la ciudadanía democrática porque son las bases sobre las cuales se hace posible su desarrollo como "protecciones de la sociedad para el ejercicio de ciertas capacidades que valoramos como indispensables para llevar una vida digna" (Cortina, 2010, p. 101).

Empero, es necesario añadir a lo anterior que esa sociedad y ciudadanía democráticas no se configuran en el vacío, o no provienen de la nada; deben estar cimentadas en una serie de condiciones y vivencias previas, que al igual que en el caso de la ética y los valores se constituyen desde la vivencia cotidiana, demostrando así que tales protecciones realmente soportan el ejercicio de esas capacidades que consideramos son imprescindibles para realizar un proyecto de vida digna.

Con base en lo anterior, una sociedad democrática difícilmente podrá configurarse sin el concurso de una ciudadanía activa que no sólo tiene lugar en el mundo adulto, sino también en el mundo de la infancia porque al igual que los adultos, las niñas, niños, adolescentes y jóvenes también son sujetos de derechos, por tanto, se hallan insertos en un contexto social y político que no les es ajeno, sino inherente.

Al entender por ciudadano⁵ al sujeto que perteneciendo a una comunidad política posee derechos civiles, políticos y sociales en plenitud, incluimos aquí a los niños y las niñas quienes también, en virtud de sus propios derechos, tienen experiencias de protección y desarrollo que les ayudan a vivenciar aspectos que representan en su nivel, una concreción y experiencia real de lo que significaría una ciudadanía democrática.

De esta manera, si detallamos algunos de los valores esenciales para el desarrollo de una ciudadanía democrática, podría observarse que ninguno es ajeno, como lo indicamos en el apartado anterior, a la realidad de la infancia; todos, sin excepción es posible experimentarlos y promoverlos en los ambientes de vida donde crecen niñas y niños, porque están estrechamente vinculados a la protección y a la promoción de la vida digna. Tal como señala Adela Cortina:

⁵ En efecto, en el cambio de siglo se entiende por ciudadano aquel que en una comunidad política goza no sólo de derechos civiles (libertades individuales), no sólo de derechos políticos (participación política), sino también de derechos sociales (trabajo, educación, vivienda, salud, prestaciones sociales en tiempos de especial vulnerabilidad) (Cortina, 2010, p. 62).

Los valores que componen la ciudadanía son, pues, los de la libertad entendida como independencia y participación, pero también como autonomía y no dominación; la igualdad en dignidad, que lleva aparejadas exigencias de igualdad política, cultural y económica; la solidaridad, sin la que es imposible universalizar la libertad, dado que todo ser humano es débil y menesteroso en algún tiempo y forma de su vida; el respeto activo hacia éticas de máximos diferentes a las que una persona mantiene, con tal de que representen un punto de vista moral; y el diálogo como procedimiento para resolver conflictos y formar una voluntad común, sabiendo que este diálogo tiene sentido en aquellas condiciones en las que no van a salir perjudicados con él los peor situados (Cortina, 2006, p. 65).

Ahora bien, promover estos valores en los diferentes ambientes donde niñas y niños tienen los escenarios apropiados para el desarrollo y disfrute de sus derechos, en vía de favorecer un aprendizaje en y para la ciudadanía democrática, es facultar sus condiciones de posibilidad. Y esto acontece, precisamente, cuando dichos valores se articulan con el reconocimiento de sus derechos y deberes, en el proceso de apropiación e internalización de un claro sentido de ciudadanía anclado en la comprensión que ellas y ellos pueden lograr de sí como sujetos de derechos.

Es así que la sociedad democrática y sus valores tienen lugar a partir del reconocimiento y respeto de tales derechos; su concreción es factible no sólo desde la adultez en un tiempo de futura madurez plena, sino desde la experiencia actual de verse, sentirse y ser reconocido por la capacidad y obligatoriedad que reviste el disfrute de los mismos. Por tanto, la ciudadanía y la sociedad democrática se hacen y se construyen desde los primeros años de la infancia, y se van afianzando con el paso de los años por medio de estrategias pedagógicas que permiten la configuración del ciudadano.

Ahora bien, estas estrategias pedagógicas dispuestas en una propuesta formativa articulada, no sólo en la escuela, sino también en los diferentes ambientes donde el ciudadano es educado, debe "lograr que el que aprende esté convencido de que es reconocido y valorado como persona, que es sujeto de derechos y sentimientos y también sujeto de deberes" (Martínez y Hoyos, 2006, p. 25). En tal sentido, el respeto y ejercicio de los derechos de la infancia se vincula directamente a una apuesta por la ciudadanía y la sociedad democrática; no es, por tanto, un apéndice destinado a mejorar las condiciones de niñas y niños, es una condición *sine qua non* para la generación de ambientes dignos, democráticos y justos.

Pero, sería interesante preguntarse: ¿de qué manera podría una sociedad vincular los derechos de la infancia con la formación para una ciudadanía democrática? Si aventuramos una respuesta llegaríamos nuevamente a los aspectos anteriormente señalados, no obstante, debemos manifestar que además de lo dicho, se puede considerar un grupo de elementos sobre los cuales se hace necesario remarcar cuando de construir la sociedad democrática se refiere. Estos son:

- Educar para un pensamiento crítico: Una sociedad preocupada por una formación para la ciudadanía democrática que contempla el respeto y garantía de los derechos de quienes la componen, se caracteriza por educar para el pensamiento crítico, que busca mejorar, comprender, y transformar sus realidades constitutivas, a partir de la libertad de criterio reflexivo y de la generación de nuevas formas de apropiar, ver y modelar el mundo desde una perspectiva solidaria y justa.

El pensar crítico rompe con la idea del ciudadano como simple receptor o consumidor de derechos y lo ubica en el plano de sujeto participativo y constructivo. Es así que el disfrute de los derechos de la infancia ha de incorporar claramente el pensamiento crítico como un mecanismo autoreflexivo, pero también transformativo, que promueva la agencia del sujeto de derechos en el contexto de la sociedad en la que se encuentra inserto.

- Cultivar los sentimientos de empatía, comprensión y compasión: Una vida colectiva donde la democracia se hace patente como modelo de convivencia, organización y regulación social, debe asumir como aspectos fundamentales para su realización, el cultivo de sentimientos que favorezcan el reconocimiento del otro, no sólo en un sentido cognitivo, sino también en un sentido afectivo, emocional y ético. Hacer realidad los derechos de la infancia es un asunto de ley, pero es también un asunto de humanidad, por ello, hacer mediar la comprensión sobre el otro (lo que siente, vive, sufre y pasa), poniéndose en su lugar y reaccionando ante lo que se percibe frente a su realidad, es fundamental para la construcción de una ciudadanía democrática (Nussbaum, 2010).
- Fomentar la responsabilidad social, la cooperación y la multiculturalidad: Un elemento que parece ser vital en una concepción de ciudadanía y su vinculación con los derechos de la infancia, es el fomento de la responsabilidad, de la cooperación y la multiculturalidad, como dimensiones claves para viabilizar una sociedad democrática.

La responsabilidad social y la cooperación son valores que sostienen una clara idea de vida en común, donde los sujetos pertenecientes a una comunidad política determinada, descubren la importancia de sentirse responsables de su destino en un

sentido no sólo individual sino también colectivo. Es claro que en lo atinente a los derechos de la infancia, promover la responsabilidad social y la cooperación para que estos sean efectivos, es un asunto imprescindible. De otro lado, formar a niñas y niños en el significado concreto de la responsabilidad y de la cooperación con los demás para la resolución de las dificultades individuales y colectivas, es abonar el terreno para una ciudadanía democrática donde la responsabilidad colectiva y el apoyo mutuo pueden ser ingredientes básicos para su cohesión y consolidación.

Por otro lado, la multiculturalidad es también un valor indispensable que ayuda a comprender que los derechos humanos, y en estos los derechos de la infancia, no son exclusividad de algunos grupos sociales; por el contrario, son propios de todo ser humano sin importar sus características y condiciones sociales, culturales, raciales, políticas, económicas y religiosas. Formar en este valor es desafiar las miradas homogéneas que intentan mantener una vida social al margen de otras realidades con las cuales es necesario construir sociedad porque hoy somos ciudadanos del mundo (Nussbaum, 2010).

Retomar estos aspectos y todos los que hemos desarrollado a lo largo de este texto, tal vez sea un ejercicio útil que ponga en discusión la manera cómo en nuestras organizaciones, instituciones, proyectos o grupos sociales, nos interesamos y cuestionamos sobre lo que significa crear una relación entre educación, derechos de la infancia y ciudadanía. Tomar esta relación como objeto de reflexión, especialmente en clave ética y valórica, nos ayudará a instalar en los escenarios de interlocución sobre la niñez y la juventud, posicionamientos capaces de producir visiones más amplias, profundas y significativas sobre este tema.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CEPAL. (2010). *Panorama social de América Latina 2010*. Santiago de Chile: CEPAL.

Cortina A. (2006). Educación en valores y ciudadanía. En: Miquel Martínez y Guillermo Hoyos (Comp.). *La formación en valores en sociedades democráticas*. Barcelona: OEL. Pp. 49-73.

Cortina A. (2010). *Justicia cordial*. Madrid: Trotta.

Durán E. (2007). Los derechos de los niños en el contexto del conflicto armado en Colombia. En: Ernesto Durán y María Cristina Torrado. *Derechos de los niños y las niñas: Debates, realidades y perspectivas*. Bogotá: 2007. Pp. 137-154.

- Fanlo I. (2004). *Derecho de los niños. Una contribución teórica*. México: Fontamara.
- Magendzo A. (2006). Educación en derechos humanos: una forma de aproximarse a la educación en valores. En: Miquel Martínez y Guillermo Hoyos (Comp.). *La formación en valores en sociedades democráticas*. Barcelona: OEI. Pp. 71-87.
- Martínez M. y Hoyos G. (2006). Educación para la ciudadanía en tiempos de globalización. En: Miquel Martínez y Guillermo Hoyos (Comp.). *La formación en valores en sociedades democráticas*. Barcelona: OEI. Pp. 15-48.
- Menke C. y Pollmann A. (2010). *Filosofía de los derechos humanos*. Barcelona: Herder.
- Nussbaum M. (2005). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz.
- OREALC. (2007). *Educación de Calidad para Todos. Un asunto de derechos humanos*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- SITEAL. (2010). *Metas Educativas 2021: Desafíos y oportunidades. Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2010*. Buenos Aires: UNESCO, OEI y SITEAL.
- Tomasevski K. (2004). *El asalto a la educación*. Barcelona: Intermón Oxfam.
- UNICEF. (2010). *Conmemoración de los 20 años de la convención sobre los derechos del niño*. New York: UNICEF.
- Uprimny R. y Rodríguez C. (2007). Constitución, modelo económico y políticas públicas en Colombia: el caso de la gratuidad de la educación primaria. En: Luis E. Pérez M., César Rodríguez G. y Rodrigo Uprimny Y. *Los derechos sociales en serio: Hacia un diálogo entre derechos y políticas públicas*. Bogotá: IDEP. Pp. 23-70.

Capítulo 3

Presentación de metodologías de las organizaciones participantes

Primer panel: Estrategias educativas constructoras de resiliencia

Segundo panel: Estrategias educativas promotoras de participación

Tercer panel: Estrategias educativas creadoras de sentido (ética/valores)

Primer panel: Estrategias educativas promotoras de resiliencia

PAÍS	ECUADOR
ORGANIZACIÓN	TERCIARIOS CAPUCHINOS
PERSONA DE REFERENCIA	MARTÍN ESTRELLA GARCÍA

OBJETIVOS

- Desarrollar un programa de empoderamiento de la ciudadanía y sus instancias territoriales, que promueva un cambio del concepto de beneficiario por otro de sujeto. Un programa de promoción y educación de la ciudadanía.
- Definir un modelo de vigilancia y exigibilidad ciudadana nacional, local y territorial (institucionalice la vigilancia y la exigibilidad), para fortalecer el acceso a la justicia y medidas administrativas

Son las recomendaciones que nos invita a traducir los instrumentos éticos y jurídicos en instrumentos operacionales y reconciliar la teoría social a la teoría jurídica, reconciliar también el sujeto social y el sujeto de derechos.

PROYECTO

Ante estas recomendaciones, la Congregación de Religiosos Terciarios Capuchinos hace quince años de presencia y aporte significativo en el Ecuador, ha construido propuestas

educativas para brindar apoyo, orientación y asistencia técnica a los adolescentes infractores de la ley; hace diez años ha diseñado espacios terapéuticos para niños, y adolescentes inmersos en uso y abuso de drogas que causan dependencia y hace cuatro años exactamente el fomento de la prevención integral continua y sostenida, aplicando metodologías pedagógicas del trabajo para adolescentes excluidos socialmente "Centro de Orientación Juvenil y de Convenciones "La Dolorosa".

Se ha precisado entonces, de alguna manera la caracterización de un modelo pedagógico (psicosocial-educativo) que permita la orientación del proceso formativo. El modelo sobre el cual se conceptualiza y se hace énfasis en el desarrollo formativo centrado en:

- a) La orientación técnica o formación para el trabajo desarrollando habilidades del modelo pedagógico individual, social, económico y técnico.
- b) La ética y el desarrollo humano como ejes transversales haciendo énfasis en la formación del ser;
- c) La formación para el pensamiento concreto y analítico donde el desarrollo de la creatividad a través del aprendizaje significativo, lúdicos, problemáticos, participativos y colaborativos generando competencias básicas, axiológicas, éticas y laborales;
- d) Formación en proceso y por procesos conjugando los diferentes saberes el SABER, EL HACER, EL SER Y EL CONVIVIR.

Todo esto, extraídos como principios pedagógicos básicos que asume los postulados de la pedagogía Amigoniana en cuanto al reconocimiento del ser humano como ser perfectible, trascendente, histórico, social y autónomo; de la pedagogía Reconstructiva en cuanto reconoce que el saber se construye socialmente en relación dialógica, mediante la reflexión y la práctica permanente de la pedagogía Histórica Cultural en cuanto que el saber es histórico y cultural, se construye a través de los saberes previos y de procesos de contextualización y de intersubjetividad humana y social; de la pedagogía Crítico social en cuanto que la acción pedagógica es una praxis permanente y liberadora, un proceso crítico y una acción transformadora de realidades y contextos históricos, sociales y culturales.

Se propone un proceso educativo fundamentado en la participación con la cotidianidad de los jóvenes y con las condiciones socioculturales. Educamos en la vida misma, en la que el ser humano se construye en el aquí y en el ahora, acompañando la vida misma.

Se da importancia a los procesos comunicativos, a la reflexión continúa de las prácticas, al encuentro amoroso y permanente del ser humano consigo mismo, con el ser superior y con

el mundo, donde cada ser humano logre aprendizajes, en pro de su propia emancipación y la de las comunidades.

Por ello el modelo de trabajo didáctico gira en torno a las siguientes características:

- La participación permanente de los actores de la comunidad en los procesos educativos.
- El respeto por la dignidad de los seres humanos, desde un enfoque de derechos.
- El reconocimiento de la autoridad de los educadores que nace del acompañamiento en el compromiso y la vivencia responsable de los valores humanos, en coherencia con la filosofía institucional y con los propósitos de formación.
- Una relación permanente del trabajo en el aula con la cotidianidad del adolescente, con los problemas sociales y culturales. Por ello "las clases no podrán estar separadas ni espacial, ni temporalmente de la vida cotidiana".
- La metodología del trabajo debe tener en cuenta que las personas aprenden en forma diversa y que las experiencias constituyen tanto saberes previos para el proceso educativo como posibilidades para afianzar o apropiarse conocimientos validados socialmente.

Esto equivale a decir que en las estrategias didácticas del modelo socio educativo se privilegian:

- Autoaprendizaje
- La mediación del educador para posibilitar el aprendizaje
- Trabajo en equipo
- Uso de competencias personales, laborales y sociales
- Prácticas; aprender haciendo
- Procesos de Evaluación.

EL ACTO PEDAGOGICO

Se fundamenta en el trabajo del adolescente, aprendizaje autónomo, y en el acompañamiento permanente de los educadores.

El adolescente necesita formarse el conjunto de valores, conocimientos, habilidades y destrezas que, históricamente configuran su objeto de formación y su desempeño personal y laboral, y en las metodologías, estrategias y técnicas de aprendizajes específicos y la búsqueda de cuanto sea necesario para mejorar su futuro desempeño laboral.

El adolescente necesita formarse en competencias para seguir aprendiendo, para afianzar capacidades, para manejar instrumentos y lenguajes especializados, para obtener y manejar información. Por tanto el educador para los procesos de acompañamiento debe tener principios pedagógicos, dominio de un conjunto de conocimientos, métodos y técnicas necesarias, para pensar lógica y creativamente, para mediar el conocimiento hacia la solución de problemas y para guiar al estudiante hacia el logro de niveles más abstractos del pensamiento.

El Centro de Orientación Juvenil y de Convenciones "La Dolorosa" es una realidad que aplica estos postulados con sus programas de:

- 1.- Formación Humana y Capacitación Técnica
- 2.- "Niñez sin Rejas"- "Fraternidad Francisco de Asís" -Pre libertad
- 3.- Comunidad Terapéutica Luis Amigó
- 4.- Bachillerato Virtual
- 5.- Atención en Salud y Sistema Familiar
- 6.- Centro de convenciones para capacitación y actualización de conocimientos

PAÍS	PERÚ
ORGANIZACIÓN	COMETA – COMPROMISO DESDE LA INFANCIA Y ADOLESCENCIA
PERSONA DE REFERENCIA	GIULIANA GAL'LINO

Metodología utilizada en el trabajo con NNA

Trabajo formativo de talleres con los/as adolescentes y sus familiares, complementado por consejería familiar. Para el desarrollo de estos talleres se privilegian las actividades en las que se aplica una metodología experiencial para un aprendizaje activo y participativo.

Práctica significativa: "Participación, familia y construcción del proyecto de vida adolescente"

Presentación

Esta experiencia se enmarca en el proyecto "Niñez sin Rejas" en América Latina, construcción de sistemas de justicia juvenil en acuerdo con la Convención por los Derechos del Niño y orientados por la reinserción socio-familiar", que es ejecutado en Lima-Perú por COMETA-Compromiso desde la Infancia y Adolescencia, bajo la coordinación de la delegación para América Latina de la Oficina Internacional Católica de la Infancia BICE y la asistencia financiera del MAEE Ministerio de Asuntos Exteriores y Europeos de Francia. Las actividades de este proyecto están dirigidas principalmente a los/as adolescentes que cumplen una medida socioeducativa en los Centros Juveniles así como a los operadores del Sistema de Reinserción Social del Adolescente Infractor de la Gerencia de Centros Juveniles del Poder Judicial.

Estas actividades, desarrolladas entre marzo de 2009 y octubre de 2010, tienen como propósito contribuir a la reinserción del/a adolescente en conflicto con la ley penal a través de una reflexión sobre el respeto de su derecho a la opinión y a la expresión de la misma y a la ejecución de acciones que promuevan la orientación de su proyecto de vida con el apoyo de su entorno sociofamiliar, complementados con el entrenamiento de los equipos técnicos de los centros juveniles para el trabajo de orientación de los padres en pautas de crianza.

La presentación, sistematiza lo trabajado a través de un programa de talleres formativos con adolescentes orientados a la reflexión y desarrollo de habilidades para la construcción de su proyecto de vida, complementados con el entrenamiento de los equipos técnicos de los centros juveniles para el trabajo de orientación de los padres en pautas de crianza que favorezcan a la construcción del proyecto de vida en los/as adolescentes a través del desarrollo de talleres y consejería familiar.

Estas actividades forman parte del segundo eje del proyecto en mención que contempla el trabajo con adolescentes y sus familias y tiene como propósito contribuir a la reinserción del/a adolescente en conflicto con la ley penal a través de una reflexión sobre el respeto de su derecho a la opinión y a la expresión de la misma y a la ejecución de acciones que promuevan la orientación de su proyecto de vida con el apoyo de su entorno sociofamiliar.

Descripción de la intervención

El proyecto de vida define a un conjunto de acciones que las personas vamos construyendo con el propósito de orientar nuestras metas, marcando de esta manera la dirección de nuestra propia existencia. En la medida que es un concepto que no nace con nosotros sino que se va construyendo en el tiempo, una de las condiciones para que podamos implementarlo es tener una adecuada interacción con el entorno, empezando por el entorno familiar. Para tal propósito, es necesario tener alguna información respecto a la relación que existe entre la familia del/a adolescente y su proyecto de vida personal.

La construcción del proyecto de vida para la reinserción del adolescente es evaluado como prioridad en la mayoría de programas que trabajan con adolescentes en situación de alto riesgo y en donde la familia evidencia altos niveles de disfuncionalidad que no garantizan pautas de crianza efectivas que aseguren el desarrollo de la progresiva autonomía de los hijos, orientada a la independencia del contexto familiar en base a un proyecto de vida que cuente con metas posibles de ser alcanzadas según las capacidades del/a joven.

Los resultados propuestos inicialmente para la ejecución de estos talleres fueron los siguientes:

- Adolescentes reflexionan y proponen acciones y metas para la construcción de su proyecto de vida personal que colabora con el trabajo de reinserción socio-familiar implementado en el Centro Juvenil.
- Padres y familiares de los/as adolescentes reflexionan sobre sus pautas de crianza y aprenden estrategias que les permitan una mejor expresión de afecto y manejo de la disciplina con sus hijos/as.
- Adolescentes participan de actividades con autoridades y representantes de instituciones de la sociedad civil que trabajan temas de niñez y adolescencia, ejerciendo su derecho a la opinión y participación.

Previo al inicio de los talleres, se elaboró una línea base, entre mayo y julio de 2009, con los/as adolescentes que comprendían nuestra población objetivo para conocer las

características que presentaban y las áreas en las que era necesario incidir al momento del diseño de la estrategia de intervención. Los datos recopilados corroboraron la información bibliográfica además que permitieron fundamentar cada uno de los ejercicios propuestos en el diseño de las sesiones de los talleres con familias sobre pautas de crianza orientados a fortalecer las competencias de los grupos familiares para apoyar y orientar a la construcción del proyecto de vida adolescente.

Con relación a la población objetivo, fueron seleccionados para participar en los talleres formativos los y las adolescentes que se encontraban cumpliendo una medida socioeducativa y formaban parte del Programa Bienvenida y Programas I y II de los Centros Juveniles de Diagnóstico y Rehabilitación de Lima (adolescentes varones) y Santa Margarita (adolescentes mujeres).

Actividades formativas ejecutadas durante el año 2009:

ACTIVIDAD	NÚMERO DE PARTICIPANTES	PERIODO DE EJECUCIÓN
Taller para recoger la opinión de los/as adolescentes sobre lo que esperan de los adultos para lograr una adecuada reinserción socio-familiar.	CJDR Lima y Santa Margarita 60 adolescentes	4ª semana de setiembre y 1ª de octubre
Participación de representantes de los/as adolescentes de los Centros Juveniles en la "Jornada de Interaprendizaje por el Derecho de Niñas, Niños y Adolescentes a vivir sin violencia" desarrollado en el Auditorio de Humanidades de la Pontificia Universidad Católica del Perú.	CJDR Lima y Santa Margarita 08 adolescentes	07 de octubre
Taller de reflexión sobre la propuesta de metas para la construcción del proyecto de vida del/a adolescente (esta actividad fue realizada con adolescentes de los nueve Centros Juveniles a nivel nacional).	10 Centros Juveniles a nivel nacional 200 adolescentes	3ª y 4ª semanas de octubre
Concurso Nacional de Dibujo "Creando mis Sueños" (esta actividad fue realizada con adolescentes de los nueve Centros Juveniles a nivel nacional).	10 Centros Juveniles a nivel nacional 200 adolescentes	5ª semana de octubre

ACTIVIDAD	NÚMERO DE PARTICIPANTES	PERIODO DE EJECUCIÓN
Taller con adolescentes sobre la construcción del proyecto de vida (identificación de fortalezas y debilidades personales, revisión de la historia personal y familiar, entrenamiento de habilidades sociales)	CJDR Lima y Santa Margarita 60 adolescentes	1ª, 2ª y 3ª Semanas de noviembre
Participación de los/as adolescentes en el Seminario "Interpretando sus Sueños" desarrollado en el Auditorio de la Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú.	CJDR Lima y Santa Margarita 18 adolescentes	27 de noviembre
Jornadas de Animación Sociocultural y Promoción de Lectura para el desarrollo del Proyecto de Vida desarrolladas a través del Programa Promolibro.	CJDR Lima y Santa Margarita 76 adolescentes	Octubre y noviembre.

Primer momento de intervención (abril – julio del 2009)

Los resultados alcanzados fueron la elaboración de un documento de trabajo que recoge los principales lineamientos conceptuales sobre el trabajo con familias y evidencias de intervención sobre la reinserción social de adolescentes infractores. Y, de una línea de base que contiene cuantitativa y cualitativamente datos relevantes, que comprendían nuestra población objetivo para conocer las características que presentaban y las áreas en las que era necesario incidir al momento del diseño de la estrategia de intervención.

Segundo momento de intervención (agosto – diciembre del 2009)

Los resultados fueron el diseño y ejecución de talleres formativos sobre construcción del proyecto de vida con adolescentes que se encontraban cumpliendo una medida socioeducativa y formaban parte del Programa Bienvenida y Programas I y II de los Centros Juveniles de Diagnóstico y Rehabilitación de Lima (adolescentes varones) y Santa Margarita (adolescentes mujeres). Luego, la participación de adolescentes en actividades de incidencia sobre la importancia de la construcción de su proyecto de vida, como el Concurso Nacional de Dibujo "Creando mis Sueños" y el Seminario "Interpretando sus Sueños" con la participación de representantes del Poder Judicial. Y finalmente, el diseño y ejecución de talleres de capacitación con operadores de reinserción sobre el trabajo con familias de adolescentes infractores, que fue realizado de manera paralela a los talleres con adolescentes.

Actividades formativas ejecutadas durante el año 2010

Se desarrolló un primer bloque durante los meses de verano (enero-marzo), se continuó con el trabajo de talleres con los/as adolescentes, incorporándose una encuesta de evaluación inicial de los talleres la misma que fue contrastada con una evaluación de salida al finalizar este segundo bloque. En las sesiones del taller de proyecto de vida, se incorporaron sesiones de orientación vocacional que incluyen evaluación de aptitudes e intereses de los/as adolescentes.

ACTIVIDAD	LUGAR Y NÚMERO DE PARTICIPANTES	PERIODO DE EJECUCIÓN
Taller con adolescentes sobre la construcción del proyecto de vida (identificación de fortalezas y debilidades personales, revisión de la historia personal y familiar, entrenamiento de habilidades sociales)	CJDR Lima: Dos grupos que suman 37 adolescentes varones. CJDR Santa Margarita: Dos grupos que suman 16 adolescentes mujeres.	Abril a Junio
Taller de Animación Sociocultural y Promoción de Lectura para el desarrollo del Proyecto de Vida desarrolladas a través del Programa Promolibro.	CJDR Lima: Dos grupos que suman 40 adolescentes varones. CJDR Santa Margarita: Dos grupos que suman 12 adolescentes mujeres.	Abril a Junio

Tercer momento de intervención (enero – julio del 2010)

Aquí apreciamos como principales logros, el desarrollo de talleres sobre construcción del proyecto de vida adolescente que en esta oportunidad incorporó una encuesta de evaluación inicial que fue contrastada con una evaluación de salida al finalizar el total de sesiones y la incorporación de la temática de orientación vocacional como parte del contenido del taller.

Desde agosto de 2010, se vienen ejecutando los talleres con un nuevo grupo de adolescentes y un segundo taller de capacitación con los operadores de reinserción. Se pretende alcanzar con este nuevo momento de intervención además de los resultados propuestos, la posibilidad de contar con un módulo para el trabajo con familias validado que sirva de orientación al trabajo que realizan los equipos técnicos de los centros juveniles y un módulo de trabajo con adolescentes sobre proyecto de vida que sirva de orientación al trabajo que realizan los educadores sociales.

Estrategias utilizadas

Entre las intervenciones dirigidas específicamente al adolescente, fueron utilizadas las técnicas de entrenamiento cognitivo que apuntan a entrenar el comportamiento agresivo y antisocial del infractor para manejar cambios a nivel de familia, escuela y grupo de amigos, a través del entrenamiento en habilidades sociales, resolución de problemas, técnicas de autocontrol y manejo de impulsos.

Los programas dirigidos a mejorar conductas y actitudes de los padres, parten del supuesto de que la familia es la principal responsable de inculcar valores morales y normas de comportamiento prosociales a los niños y de que cuando la familia no cumple con esta responsabilidad, los niños y adolescentes tienen un mayor riesgo de desarrollar comportamientos antisociales. Por lo tanto, se buscó entrenar el comportamiento de los padres para que aprendan a utilizar técnicas efectivas de disciplina.

De manera general, podemos mencionar que los propósitos del trabajo con la familia fueron abordar la relación con los propios padres, redefinir roles parentales en términos de responsabilidades compartidas, flexibilizar los modelos parentales tradicionales buscando figuras significativas para el adolescente fuera de la familia nuclear, entre otros.

Contrapartes involucradas

Para hacer posible el desarrollo de las actividades y cumplimiento de las metas, se logró los siguientes compromisos:

- Los Centros Juveniles, a través de sus educadores sociales, fueron los responsables de seleccionar, organizar y motivar la participación de los/as adolescentes a lo largo de todo el proceso, facilitaron los ambientes de trabajo para la ejecución de todos los talleres y financiaron el desplazamiento de los/as adolescentes y su personal en las actividades desarrolladas fuera del centro juvenil donde fueron invitados.
- La ONG. COMETA gracias a un convenio con la Universidad Privada César Vallejo aportó el equipo de facilitadores conformados por estudiantes de los últimos ciclos de las carreras de psicología, trabajo social y comunicación para el desarrollo, debidamente capacitados y supervisados por un profesional de la institución.
- El Programa Promolibro del Ministerio de Educación facilitó los módulos y el material de lectura para el desarrollo de los talleres de animación sociocultural y promoción de lectura, así como brindó la capacitación previa en esta temática al equipo de facilitadores así como a personal de los Centros Juveniles.

Conclusiones y recomendaciones finales

La respuesta de los/as adolescentes a cada una de las actividades propuestas ha sido evaluada como positiva tanto por parte del personal de los Centros Juveniles como por parte del equipo del Proyecto Niñez sin Rejas y de los propios adolescentes participantes. Los instrumentos de recolección de datos han ido mejorándose en cada fase de intervención con los/as adolescentes con el propósito de poder cuantificar la percepción de la efectividad del trabajo desarrollado y actualmente se viene realizando una validación de cada una de las sesiones del taller con el objetivo de elaborar una guía metodológica que pueda ser utilizada por los propios operadores; de manera paralela se viene capacitando a los educadores sociales para transferir la experiencia y lograr empoderarlos en las estrategias de construcción del proyecto de vida adolescente.

Se considera necesario continuar desarrollando este tipo de actividades ampliando la cobertura a más adolescentes de los programas seleccionados o a adolescentes de otros programas. En especial, se sugiere ampliar la cobertura para el trabajo de animación sociocultural y promoción de lectura con contenido de clarificación de valores y construcción de proyecto de vida, debido a dos razones fundamentales: primero, la deficiencia identificada en la capacidad y comprensión de lectura por parte de los/as adolescentes y segundo, porque la mayoría de los trabajos sobre proyecto de vida realizados con los/as adolescentes han evidenciado la importancia otorgada al estudio y la formación laboral, situación que requiere necesariamente de habilidades básicas vinculadas a la comprensión lectora.

Además, las intervenciones deberían ser diferenciadas para atender a las características particulares de cada adolescente y a los tipos de trayectorias delictivas en las que ellos se ven involucrados, al mismo tiempo que integrales o multimodales para atender a la complejidad de los procesos de inadaptación en los que algunos de estos adolescentes se encuentran. Asimismo, es importante tomar en cuenta que para conseguir la reinserción social de los/as adolescentes es esencial formar educadores de primera línea, preparados y motivados para trabajar en contexto con los jóvenes imputados de cometer delito.

Finalmente, resulta necesario resaltar la participación de instituciones que han asumido compromisos importantes como aliados estratégicos y que han permitido alcanzar los resultados planteados, como son el Ministerio de Educación a través del programa Promolibro, la Pontificia Universidad Católica del Perú a través de la Especialidad de Trabajo Social quienes co-organizaron y certificaron la capacitación a los equipos técnicos y educadores sociales de los centros juveniles; la Universidad Privada César Vallejo a través del trabajo de los facilitadores de los talleres y la propia Gerencia de Centros Juveniles del Poder Judicial, a través de sus autoridades centrales y de los Directores de los Centros Juveniles por las facilidades brindadas para el desarrollo de cada una de las actividades propuestas.

PAÍS	COLOMBIA
ORGANIZACIÓN	HERMANOS MARISTAS – PROVINCIA NORANDINA CENTRO COMUNITARIO CHAMPAGNAT (BOGOTÁ)
PERSONA DE REFERENCIA	HNO. CARLOS ALBERTO ROJAS SOLIDARIDAD@MARISTASNORANDINA.ORG

Metodología utilizada en el trabajo con NNA

El Centro Comunitario Champagnat

El Centro Comunitario Champagnat, fundado en 1989, se encuentra en un barrio llamado "La Paz" ubicado al sur de la ciudad de Bogotá (Colombia). En sus inicios, este barrio fue un asentamiento de invasión donde llegaron familias afectadas por algunas catástrofes naturales en la década de los años 80 en Colombia y por el desplazamiento violento de sus tierras por el conflicto armado interno que vivía el país.

Inicialmente su misión consistió en prestar servicios educativos básicos y de atención en salud (odontología, optometría y bacteriología). Con el paso de los años, los servicios de educación se extendieron al implementar propuestas para niños, niñas y adolescentes en extra edad: ante todo se intentó dar respuesta a las situaciones que vivían los NNA's a quienes se vulneraba su derecho a la educación ya que muchos de ellos se encontraban por fuera del sistema educativo nacional (hijos de familias en situación de desplazamiento que no tenían facilidades de acceso al sistema, dificultad de cupos educativos por ausencia de documentación, niños retirados de otros colegios por problemas de conducta, niños y jóvenes con dificultades de aprendizaje y sin propuestas para su educación, y además de esto, situaciones familiares conflictivas afectadas principalmente por la violencia, la inseguridad y las adicciones).

A pesar de ser un asentamiento poblacional con más de 20 años de existencia, los signos de mejoramiento en la calidad de vida de esta comunidad y particularmente la situación de los niños, niñas y jóvenes, sigue siendo precaria en cuanto a la realización efectiva de sus derechos. Por esto la propuesta del centro y de todos cuantos participan en él consiste en construir conjuntamente un espacio de crecimiento, aprendizaje y superación personal.

El Programa de Nivelación Básica del Aprendizaje (NBA)

El programa NBA tiene como finalidad dar inicio a un proceso pedagógico integral a los niños, niñas y adolescentes que se encuentran entre los ocho y los catorce años de

edad, en situación de analfabetismo, y que por su edad son mayores para estar en el aula regular y muy jóvenes para ser atendidos como población adulta. Busca desarrollar habilidades, hábitos de estudio, conocimientos pedagógicos y los instrumentos básicos para continuar su proceso de crecimiento. Se pretende que una vez finalizado el proyecto, puedan normalizar sus estudios e ingresar al sistema de Educación Formal y/o a los programas de nivelación de básica primaria.

El programa NBA está conformado por cuatro proyectos de integración de áreas los cuales se elaboraron teniendo en cuenta tres aspectos:

- Cuatro de los derechos fundamentales de los niños que han sido elegidos teniendo en cuenta que estos han sido identificado como los de mayor ausencia en la población que accede al Centro comunitario.
- Las condiciones sociales, económicas, educativas y culturales de los niños, niñas y jóvenes que participan del programa.
- Los desempeños escolares que deben ser adquiridos para que una vez finalizado el programa, los estudiantes puedan acceder a la educación regular o a algún programa de nivelación de la básica primaria.

El programa se organiza entonces en los siguientes 4 proyectos:

PROYECTO	DERECHO	JUSTIFICACIÓN	OBJETIVOS
¡Yo! Soy persona, crezco, pienso y siento	El niño tiene derecho desde su nacimiento a un nombre y una nacionalidad.	Compartir actividades familiares posibilita en el estudiante sentirse amado y respetado, valorado dentro y fuera de su hogar. Hoy día pese al deseo de compartir, se interpone el trabajo de los padres quienes deben satisfacer las necesidades básicas no solo propias sino también de sus hijos, por tal razón la composición familiar ha tomado otras características y más en el sector de la Paz donde el concepto de familia es bastante desintegrado.	Reconoce en si mismo las riquezas generadas en el interior de una familia, teniendo como base el respeto.

Los amigos son bienvenidos	El niño, para el pleno desarrollo de su personalidad, necesita amor y comprensión.	Involucrar a los estudiantes en el entorno escolar construyendo hombro a hombro el sentido de pertenencia a la comunidad educativa y a su entorno social: "el barrio". Rescatar al mismo tiempo sus aportes y hacerlos sentir sujetos activos, participativos y con total capacidad de decisión en su comunidad.	Reconocerse como un ser social y miembro activo de una comunidad, estableciendo semejanzas y diferencias en los diferentes entornos que le rodean.
La tierra es casa de todos	El niño no debe sufrir ningún tipo de discriminación y debe educarse en un mundo en paz.	Este proyecto tiene como propósito involucrar a los niños y niñas del programa NBA en el conocimiento de la tierra. A partir de algunos elementos que componen la naturaleza, resaltar la relación e interacción que existe entre los seres humanos, los animales, las plantas, los minerales y los beneficios que se obtienen de esta relación, haciendo énfasis en el principio de convivencia y ayuda mutua.	Identificar y argumentar los diferentes elementos que hacen parte de la tierra y la relación que existe entre los mismos.
El circo viaja por Colombia	La educación es un derecho de todos los niños y debe tender a transformarlos en miembros útiles de la sociedad.	El proyecto fomenta e invita a construir en los niños y niñas de Nivelación Básica una cultura de sentido de pertenencia a nuestro país, identificando los elementos que lo componen y la importancia de ser un sujeto activo dentro del mismo.	Reconocerse como un ser social activo, miembro de un país con una identidad propia, asumiendo los elementos que lo componen, resaltando los hechos más significativos que han transcurrido en su pasado y presente.

Las líneas del proceso pedagógico integral están enmarcadas en los cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, y aprender a ser, las cuales propenden en el desarrollo de tres dimensiones:

- Desarrollo humano: La comunidad educativa del Centro Comunitario Champagnat (directivos, docentes, padres de familia, personal de apoyo, estudiantes...), reconoce a los niños /niñas y jóvenes como sujetos de derechos y deberes, siendo actores de su proceso de formación-aprendizaje y constructores de su propio proyecto de vida.
- Valores: Continuando con las enseñanzas de San Marcelino Champagnat y María "la Buena Madre" como modelos a seguir, las virtudes pilares de la formación son la sencillez, humildad y modestia creando espíritu de familia dentro del ámbito escolar.
- Desarrollo académico: Entendido como el conjunto de herramientas y estrategias que lleven a desarrollar y potencializar habilidades como la percepción, la observación, la formulación de hipótesis, la comunicación, e igualmente adquirir conocimientos básicos en las diferentes áreas a través de los proyectos

Duración: Para todos los estudiantes el programa dura un año lectivo. Finalizado este tiempo deben haber logrado promoverse acercándose al grado que les corresponde con su edad, o a los programas de nivelación de la básica primaria.

Materiales: El programa abarca los contenidos correspondientes a las bases para entrar a cursar la básica primaria desde grado segundo y se apoya en un conjunto de materiales elaborado por los docentes. En cada aula es necesario contar con una biblioteca que contenga al menos 40 libros de literatura infantil y juvenil, diccionarios y atlas.

Estrategias metodológicas: Las principales estrategias planteadas son:

1. El juego: Es una actividad de orden lúdico que permite a los niños y niñas la potencialización de sus capacidades psico-motoras, físicas, psíquicas y emocionales, para aportar en el desarrollo integral. Para esto se aplican juegos funcionales, de imaginación y de construcción.
2. Conversatorios: Es el espacio donde junto con los estudiantes se plantea un tema específico frente al que ellos expresan su saber y su sentir, situaciones específicas y trazan un proyecto para ejecutar.
3. La investigación: Se parte de realizar consultas orales, escritas y argumentativas a diferentes fuentes como padres y madres de familia, comunidad educativa, bibliotecas y al saber cotidiano.
4. Elaboración: Consiste en la construcción ya sea individual o de forma colectiva de dibujos, carteleras, pinturas, modelado, cuentos o historias verbales y finalmente producción de texto escrito.
5. Lectura: A través del hábito de la lectura diaria, obtener información indispensable para el desarrollo del proyecto.

6. Desarrollo del tema del proyecto y sub proyectos.
7. Evaluación: Allí se reflexiona el trabajo del día, se verifica comprensión y aplicación de conceptos, participación en la construcción del ambiente del aprendizaje y se generan nuevas metas individuales y grupales.
8. Orientaciones para las tareas y trabajos en casa.
9. Sistematización: Por parte de las docentes registrar y sistematizar la experiencia con el objetivo de evidenciar el proceso realizado individualmente y por el grupo. Permite identificar debilidades y fortalezas del proyecto.

El programa de NBA se lanza cada año después de iniciar el calendario escolar de las escuelas y colegios estatales. Profesores y directivas salen en búsqueda de NNA desescolarizados y los invitan a estudiar, motivando a las familias a movilizarse y conocer nuestra propuesta. Llegados al centro se comienza a estudiar los contextos socio familiares de todos los estudiantes. Es aquí cuando se interviene para lograr comprometer a padres y/o acudientes, y con la ayuda del personal del centro atender las necesidades básicas de los hijos: identidad, salud, alimentación, vestido, condiciones de familia, protección, afecto, atender sus dificultades personales de aprendizaje y de conducta.

El ambiente escolar juega un papel definitivo debido a que estos niños por lo general vienen de ambientes donde el maltrato físico, verbal y la negligencia son muy comunes. Se pretende en el centro favorecerles un ambiente de sana convivencia entre ellos mismos, con sus docentes y directivos, con sus familias y su barrio. El trabajo en los primeros meses se torna arduo por la forma como ellos han aprendido a afrontar sus dificultades y diferencias, pero se constata que a medida que pasa el tiempo de trabajo en el centro, se transforma su forma de ser y de estar. Por esto mismo este proceso de humanización, socialización, formación en valores y formación integral, complementado con los apoyos médicos, psicológicos, pedagógicos y familiares, se considera genera en los NNA capacidad de resiliencia, manifestada en la posibilidad de sobreponerse a tantas adversidades que les ha tocado sufrir a nivel familiar y social.

El hecho de que mensualmente todo el equipo interdisciplinario evalúe constantemente su accionar y se analice detenidamente la vida de cada uno de los 80 NNA que estudian, da la posibilidad de identificar y de analizar las estrategias de acción, de manera integral, con cada uno de ellos.

Es así como finalmente, y como resultado de toda la intervención, se encuentran niños más participativos, solidarios, críticos, dialogantes y por supuesto más felices.

PAÍS	COLOMBIA
ORGANIZACIÓN	FUNDACIÓN PARA EL DESARROLLO DEL CONOCIMIENTO "AVANZAR"
PERSONA DE REFERENCIA	JOSE FRANCISCO CASTAÑEDA MARTINEZ GLORIA GUZMAN F.

Metodología utilizada en el trabajo con NNA:

"RECUPERANDO MI FAMILIA"

Rumbos y Rutas para el empoderamiento y fortalecimiento de la familia como estrategia para la protección integral de los Niños, Niñas y Adolescentes en Bogotá D.C. – Colombia

1. Las Situación de los Niños, Niñas y Adolescentes y las familias en las Instituciones de Protección

Ante las diversas situaciones de amenaza y vulneración de los Derechos de los niños, niñas y adolescentes a nivel del Estado Colombiano se ha formulado una política pública orientada a dar respuesta en forma directa, a través de la acción de los funcionarios e instituciones gubernamentales o de manera indirecta, mediante la participación de las ONG's y otras instituciones públicas y privadas, que en el ejercicio de la corresponsabilidad desarrollan propuestas de atención /intervención cuyo propósito es brindar una "protección integral" que garantice el cumplimiento de manera efectiva de los derechos de la niñez, prevenir su amenaza o vulneración, así como la seguridad de su restablecimiento inmediato en desarrollo del principio del interés superior (Art. 7 Ley 1098/2006).

En este compromiso las instituciones de Protección, bien sea en medio institucional o en medio social y comunitario, tal como han sido tipificadas en nuestro país, cumplen un papel preponderante, por su carácter asistencial, educativo y protectorio. Sin embargo, la atención se ha centrado en dar respuestas coyunturales, que aunque en un momento dado pueden ser o aparecer útiles, importantes y funcionales a la situación de muchos niños, niñas y adolescentes, no constituyen en general una solución de fondo, más aún cuando con el ánimo de proteger y garantizar los derechos de su "población objetivo", los separan de sus padres, madres y demás familiares y comunidades, aislándoles en mayor o menor grado de la sociedad a la que luego tendrán que volver.

La situación se agudiza aún más, cuando mediante el proceso administrativo de protección, definido por el Defensor de Familia, peor en el caso de los adolescentes que son sujetos de Responsabilidad penal y son sancionados por el Juez penal de adolescentes, los acudientes o la familia terminan por desentenderse de su ejercicio de responsabilidad parental (Art. 14 Ley 1098 de 2006) y su presencia en las instituciones va abriendo una brecha cada vez

más amplia, lo que conlleva a que la participación activa de la madre, del padre cuando lo hay, o de algún otro referente familiar sea poco visibilizada en la dinámica del proceso de atención "integral" que se desarrolla.

Dicha presencia familiar, generalmente se da cuando ésta es convocada a reunión de padres y/o de familias (Contadas por cierto), cuando es requerida por dificultades que presenta el niño, niña o adolescente al interior de la institución, o cuando finalmente la familia desesperanzada busca la asesoría y orientación para resolver la situación que se presenta con su hijo (a), particularmente en los espacios o momentos que está por fuera del programa o mejor, cuando el niño, niña o adolescente está por fuera del control de los padres o fuera de la institución.

A lo anterior se aúna un cuestionamiento fuerte que se hace respecto de los resultados y el impacto de las acciones de intervención, particularmente cuando se trata de reconocer los cambios y transformaciones actitudinales y comportamentales de los niños, niñas o adolescentes y por ende de la familia, que habiendo permanecido un tiempo en el programa y pasando por un proceso formativo, preventivo, reeducativo o de rehabilitación social, no se observan ni visibilizan.

Al separar de manera parcial o permanente a un niño, niña o adolescente de su medio socio familiar, por carente de recursos que éste sea, los impactos son graves, pues además de ser un hecho violatorio de los derechos de la infancia y la adolescencia, dejan huellas irreparables que se traducen en rupturas: Con los vínculos afectivos familiares, con la identidad cultural y por ende la descontextualización social y comunitaria que los mismos niños, niñas y adolescentes y sus familias desconocen o hacen caso omiso de ellas, ante la necesidad perentoria de buscar en las instituciones las condiciones de bienestar (comida, ropa, cama), servicios de salud física y mental, y oportunidades de educación que les permitan satisfacer sus necesidades básicas, así como de acceder a oportunidades que permitan mejorar sus condiciones¹.

Muchas de las acciones que se desarrollan en las instituciones de protección, más que de protección integral se traducen en acciones de asistencialismo / proteccionismo y en algunos casos de sobreprotección², la cual es nociva para los intereses de los niños, niñas y adolescentes, olvidándose la finalidad última de las instituciones, que en términos de protección integral, consiste en integrar nuevamente a los beneficiarios de los servicios a un medio familiar, comunitario y social – del cual quizá no debieron ser separados-, y con el cual hay que trabajar y por ende, hacia dónde debería orientarse fundamentalmente

1 TURBAY RESTREPO, Catalina. Familia y Comunidad en la Perspectiva de la Protección Integral. Bogotá: Fundación Restrepo Barco – UNICEF, 1997, pág. 20.

2 Ibid, pág. 20

su quehacer, pues en la mayoría de los casos, los niños, niñas y adolescentes son los miembros sintomáticos de las situaciones problemáticas latentes que afectan a la familia, donde ésta termina siendo la responsable, la más afectada y en quien directamente debería recaer la intervención institucional para asegurar su estabilidad y por ende la de todos sus miembros, particularmente para los niños, niñas y adolescentes..

Por tanto, con el ánimo de realizar una verdadera protección integral de los derechos de la infancia y la adolescencia, las instituciones deben concebirse como "Puentes" para la integración plena de los niños, niñas y adolescentes a sus familias, a la comunidad y a la sociedad, posibilitando la garantía de sus derechos, y entre estos, el derecho a pertenecer, a tener identidad, a tener relaciones, a formarse para la adecuada inclusión social en unas condiciones favorables³, que les permitan el ejercicio de sus derechos de vida y salud, educación y desarrollo, protección y participación.

Ello implica que las instituciones deben revisar, replantear y realizar un proceso de reconversión que les permita abrirse, reorientar y ampliar su radio de acción, en el que el trabajo conlleve a un proceso gradual, intenso y contundente con la familia y la comunidad y se constituyan en ejes clave para la realización efectiva de los derechos de la infancia y la adolescencia.

2. Una posible respuesta... Propuesta de empoderamiento y fortalecimiento de la familia como estrategia para la protección integral de los niños, niñas y adolescentes.

Desde la FUNDACIÓN PARA EL DESARROLLO DEL CONOCIMIENTO "AVANZAR", se vienen generando espacios de reflexión con las personas, grupos e instituciones cuyo quehacer misional se centra en la atención de los niños, niñas y adolescentes en diversas situaciones de amenaza y vulneración de sus derechos, con la finalidad de aportar alternativas viables para favorecer cada vez más una cultura en torno a la defensa, reconocimiento y aplicación de los Derechos de la Niñez.

En el marco de este proceso cabe preguntarse sobre ¿Cuál es el papel de las instituciones de protección en el proceso de "integración" para la inclusión social de los niños, niñas y adolescentes, de tal manera que favorezca la realización efectiva de sus derechos en el seno de la familia y la comunidad?

En el desarrollo de este propósito se ha construido e implementado una propuesta de intervención orientada a fortalecer los procesos de protección integral de los niños, niñas y adolescentes a partir de la formulación, desarrollo y evaluación de estrategias que

3 Ibid, pág. 22

faciliten la "integración efectiva" para una adecuada "inclusión social" donde se haga realidad el postulado de "Proteger sin necesidad de desarraigar", en el compromiso y tarea primordial de sensibilizar y hacer comprender a todos los actores dinamizadores y facilitadores de procesos institucionales con niños, niñas y adolescentes que, una "verdadera protección, bien sea preventiva, protectiva o reeducativa, no implica necesariamente aislar del contexto socio familiar para evitar la ruptura de las raíces y vínculos familiares y culturales"⁴.

Se considera que la participación activa y protagónica de la familia debidamente "empoderada y transformada" en su estructura y dinámica interna, y la comunidad que se moviliza a través de las redes sociales existentes y forma un tejido de relaciones, se constituyen en agentes y actores de la protección integral, de los procesos de socialización y por tanto de "resiliencia" para que los NNA se fortalezcan como sujetos de derechos, logren una adecuada autonomía y autoestima, y unos y otros, construyan relaciones que favorezcan la convivencia armónica, intergeneracional, de ciudadanía y con actoría social.

De esta manera, es posible favorecer nichos y ecosistemas que les permitan a los individuos (infantes, adolescentes y adultos) y a sus comunidades, desarrollarse emocional y psicológicamente sanos, así como socialmente exitosos...

Un trabajo centrado en la familia, permitirá que esta reconozca su situación como red natural y la de cada uno de sus miembros, a la vez que identifique los factores protectivos y demás recursos con que cuenta y de esta forma la prepare y le permita establecer estrategias que le posibiliten ser agente dinamizador y de contención / soporte / apoyo / acompañamiento y desarrollo sostenible de los niños, niñas y adolescentes en su proceso de empoderamiento como sujetos de derechos y su adecuada inclusión social.

3. Propósito

Generar espacios de reflexión, acompañamiento y apoyo para el reconocimiento, transformación y empoderamiento de las familias, mediante un proceso de reconstrucción de sus significados y sentidos como "red natural y soporte vital y afectivo" para la protección integral de los niños, niñas y adolescentes, favoreciendo el desarrollo personal y social de sus miembros y su adecuada integración e inclusión social.

4. Objetivos específicos

- Fortalecer al grupo familiar como "red natural" de soporte socioafectivo y contexto de desarrollo humano de los NNA, a través de la resignificación de los vínculos.

⁴ TURBAY RESTREPO, Catalina. Familia y Comunidad en la Perspectiva de la Protección Integral. Bogotá: Fundación Restrepo Barco - UNICEF, 1997.

- Empoderar a la familia para que desarrolle su capacidad de sobreponerse ante la adversidad y aprenda a identificar en su contexto, oportunidades de aprendizaje, de desarrollo y de proyección .
- Preparar a la familia para reconocer, intervenir y superar la vulnerabilidad y afianzar la generatividad (factores de resiliencia) propendiendo por una dinámica relacional funcional y adaptativa a su interior y hacia su entorno.
- Construir vínculos que contribuyan a la ampliación y transformación de las relaciones sociales del grupo familiar, a partir de la activación de los recursos y entornos comunitarios y sociales que faciliten la movilización y gestión de procesos participativos y de inclusión social.

5. Estrategias para la formación de competencias generadoras de Resiliencia

El desarrollo de la propuesta "Rumbos y Rutas para el empoderamiento y fortalecimiento de la familia como estrategia para la protección integral de los NNA - "RECUPERANDO MI FAMILIA", define tres (3) componentes fundamentales de trabajo que se pueden sintetizar como:

- 1) El niño, niña y adolescente.
- 2) El contexto (la familia y otros miembros).
- 3) Las Relaciones o vínculos entre ambos.

A partir de estos se plantea en el marco de la propuesta el desarrollo de tres estrategias claves de resiliencia, que se desarrollan de manera transversal a lo largo de los cuatro (4) momentos que se plantean en la ruta y que busca intervenir, en un trabajo que convoca a los niños, niñas, adolescentes, padres y madres de familia, -así como algún otro referente familiar que comparta la cotidianidad de la vida de la familia y asuma el compromiso de participar en el proceso-, desde un enfoque lúdico y pedagógico que facilite a la familia la participación activa, mediante ejercicios vivenciales con juegos, combinados de espacios reflexivos que generen una dinámica participante, gratificante, creativa, recreativa y entusiasta; a la vez que contribuya al desarrollo de habilidades emocionales, cognitivas y físicas, y por tanto al desarrollo de la autoestima, descubrimiento de potencialidades y mejora de las interacciones con el entorno familiar y social.

Así pues, el proceso facilitará la intervención en los niveles individual, familiar, grupal y comunitario, orientadas a desarrollar las estrategias de las cuales estamos convencidos, serán favorecedoras de resiliencia o factores protectivos. Estas son:

- Fortalecimiento de la Autonomía, la autoestima y el reconocimiento como Sujeto de Derechos y deberes (Nivel de intervención Individual)
 - Ejercicios para trabajar la autoestima.
 - Ejercicios para desarrollar la autonomía.
 - Derechos de la Niñez
 - Mecanismos para la exigibilidad de los derechos
 - Qué hacer y a dónde acudir cuando hay vulneración de derechos.
- Empoderamiento de la familia y transformación de las dinámicas internas de la familia (Nivel de intervención familiar)
 - Concepto de Familia – Tipologías de Familia.
 - Pautas de Crianza (Manejo de la autoridad, límites, privilegios y responsabilidades, El Refuerzo positivo).
 - Comunicación ¿siento lo que digo y digo lo que siento? Abriendo puertas a la escucha).
 - Afectividad (El afecto, Un estado de contacto, Descubriéndome como ser afectivo, Expresiones de afecto).
 - Corresponsabilidad – Obligaciones del Estado. la Familia, las Instituciones Educativas y la Sociedad en general según la Ley de Infancia y Adolescencia.
 - Proyecto de Vida Familiar – PVF
- Construcción de relaciones comunitarias y activación de las Redes sociales (Nivel de intervención comunitaria)
 - Reconocimiento de la comunidad y la localidad – Mapeos.
 - Inventarios de Recursos y Sistemas de Información de servicios.
 - Rutas para el acceso a servicios (Salud, educación, cultura y recreación, justicia...)
 - Redes sociales (Remisión y vinculación).
 - Redes de Familias para la movilización, apoyo y concertación social.

6. Orientaciones Metodológicas para el desarrollo de la Propuesta.

La presente propuesta desarrolla espacios de formación, acompañamiento y apoyo a las familias de los niños, niñas y adolescentes vinculados a instituciones de protección y

reeducación, o provenientes de comunidades con privación sociocultural, en Bogotá D.C. y departamento de Cundinamarca (Colombia), con el fin de brindarles los elementos conceptuales, metodológicos y prácticos que les permitan reconocer su realidad, visualizar sus posibilidades y establecer estrategias y acciones para el empoderamiento, transformación de su dinámica interna y externa, así como la potencialización de factores de protección (resiliencia) favoreciendo procesos de recuperación, resignificación, co-construcción y desarrollo personal y social de sus miembros, en el marco de a protección integral, los derechos de los niños, niñas y adolescentes y la integración de la familia para su adecuada inclusión social. En otras palabras, se trata de desarrollar un itinerario que le permita a las familias "Ver su realidad, visualizar sus posibilidades, potenciar factores de resiliencia para disminuir la brecha entre lo que se ES y lo que se DESEA SER, dar un salto al PUEDE SER y empezar a SER - HACER".

Los Beneficiarios son los niños, niñas y adolescentes, padres y madres de familia y otras personas que hacen parte del grupo familiar, vinculados o no a las instituciones de protección y reeducación, o provenientes de comunidades con privación sociocultural, en Bogotá D.C. y municipios aledaños del departamento de Cundinamarca (Colombia).

En esta perspectiva se plantea un proceso de trabajo con la familia que se desarrolla partir de los siguientes ejes básicos:

1. Los Sujetos – actores y contextos involucrados:

El niño, niña y adolescente, el contexto (la familia y otros miembros y la comunidad), y las relaciones o vínculos que se establezcan entre ambos.

2. Un itinerario transversal que se desarrolla en cuatro momentos de la planificación estratégica así:

Un momento explicativo: que permite reconocer la realidad familiar a partir de un proceso de Autoevaluación y reconstrucción de la Historia de Vida Familiar.

Un momento normativo que establece un diseño idealizado de la Familia (Deber Ser) a partir de la resignificación del concepto de Familia y sus nuevas tipologías, así como trabajar las pautas de crianza, la comunicación y la afectividad-

Un momento estratégico (El puede ser) mediante la formulación del Proyecto de Vida Familiar y la formación para el desarrollo de pensamiento estratégico en la toma asertiva de decisiones que afectan a la familia y a sus miembros.

Un momento táctico operacional (El Hacer), el cual se concreta en la formulación y ejecución de Planes de acción y establecimiento de tareas y compromisos que requieren

de la participación activa del grupo familiar para poner en marcha y dar continuidad al Proyecto de vida Familiar, como estrategia para fortalecer la familia a su interior, conformar redes de familias (Redes vecinales) para la movilización, apoyo y concertación social, así como la activación de las redes sociales locales y comunitarias.

7.1 La Ruta de Navegación

Enmarca los momentos y procedimientos que facilitarán el desarrollo de la propuesta "Rumbos y Rutas para el empoderamiento y fortalecimiento de la familia como estrategia para la protección integral de los NNA - RECUPERANDO MI FAMILIA", desde el comienzo del proceso hasta la finalización del mismo, siguiendo la ruta así:

1. Identificación de las familias beneficiarias.
2. Sensibilización (Divulgación – Comunicación y Presentación de la propuesta y metodología).
3. Motivación e inscripción de las familias.
4. Establecimiento de acuerdos y compromisos de participación.
5. Desarrollo de la propuesta en 4 momentos:
 - Momento Explicativo: Reconocimiento y Diagnóstico - La Realidad.
 - Momento Normativo: Diseño Idealizado de la familia - Deber Ser.
 - Momento Estratégico: Proyecto de Vida Familiar (PVF) – Puede Ser.
 - Momento Táctico Operacional: Plan de Acción – ElHacer.
6. Seguimiento y Evaluación.
7. Cierre.

7.2 Momentos y temáticas para el desarrollo del Proceso

El desarrollo de la propuesta "Rumbos y Rutas para el empoderamiento y fortalecimiento de la familia como estrategia para la protección integral de los NNA "RECUPERANDO MI FAMILIA", propone cuatro (4) Momentos que plantean un proceso de planificación estratégica que define el rumbo para el desarrollo de la propuesta así:

- I. MOMENTO EXPLICATIVO: Reconociendo la REALIDAD FAMILIAR - Proceso de Autoevaluación
 - Retrospección: HISTORIA DE VIDA FAMILIAR
 - Mapeo de la historia familiar

- Autobiografía de la familia
- Árbol genealógico
- Reflexión y valoración de acontecimientos significativos de la historia familiar.
- Introspección: AUTODIAGNÓSTICO FAMILIAR
- Genograma de la familia
- Reconocimiento de la estructura y dinámica de la familia
- Valoración del contexto interno y externo de la familia
- Identificación de situaciones problemáticas
- Identificación de factores de protección (Resiliencia) y recursos potenciales.
- Profundización en su análisis – Matriz DOFA – Matriz FLOR – Ventana de Johari.

II. MOMENTO NORMATIVO: Diseño idealizado de la Familia – DEBER SER

- Concepto de Familia - Tipologías de familia.
- Pautas de Crianza (Manejo de la autoridad, límites, privilegios y responsabilidades, El Refuerzo positivo).
- Comunicación (Siento lo que digo y digo lo que siento? Abriendo puertas a la escucha).
- Afectividad (El afecto, Un estado de contacto, Descubriéndome como ser afectivo, Expresiones de afecto).
- Corresponsabilidad – Obligaciones del Estado. la Familia, las Instituciones Educativas y la Sociedad en general según la Ley de Infancia y Adolescencia.
- Proyecto de Vida Familiar – PVF

III. MOMENTO ESTRATEGICO: PUEDE SER – PUEDE HACER Proyecto de Vida Familiar

- Proyección / Prospección:
 - Misión
 - Visión
 - Políticas
 - Valores
 - Objetivos
 - Metas

- Concertaciones
- Evaluación
- Enseñar a desarrollar Pensamiento estratégico
 - Identificación de situaciones
 - Priorización y Jerarquización
 - Formular estrategias o alternativas de solución.
 - Análisis de las posibilidades.
 - Validación o rechazo de soluciones hipotéticas.
 - Surgimiento de la conclusión.
 - Concreción para la toma de decisiones.
 - Plan de Acción - Actuar.
 - Seguimiento y Evaluación.
- Las Redes Sociales para la Integración Social
 - La familia como Red natural
 - Las Redes Sociales
 - Redes de Familias para la movilización, apoyo y concertación social

IV. MOMENTO TACTICO – OPERACIONAL: EL HACER

Este momento se desarrolla de manera transversal a medida que se van desarrollando los demás momentos del proceso, el cual concreta planes de acción para aplicar y concretar los temas desarrollados, los cuales se concretan en tareas y compromisos que requieren de la participación activa del grupo familiar.

Reconstrucción de la historia familiar

- Caracterización y Diagnóstico de la familia
- Formación y capacitación en herramientas para fortalecer la vida familiar (Desarrollo de las temáticas sobre Pautas de crianza – Comunicación y Afectividad).
- Consolidación del Proyecto de Vida Familiar - PVF
- Reconociendo la comunidad y la localidad – Mapeos.
- Inventarios de Recursos y Sistemas de Información de servicios locales y comunitarios.
- Rutas para el acceso a servicios (Salud, educación, cultura y recreación, justicia...
- Remisión y vinculación a las Redes sociales locales y comunitarias.

7. Niveles de intervención socioeducativa

Nivel de intervención Individual: Orientado a fortalecer la Autonomía, la autoestima y el reconocimiento como Sujeto de Derechos y deberes.

Nivel de intervención familiar: Orientado a preparar y fortalecer a la familia como Red Natural de soporte socioafectivo y contexto de desarrollo humano integral, así como empoderarla para la transformación de las dinámicas a su interior.

Nivel de intervención comunitaria: Orientado a construir relaciones comunitarias armónicas para el acceso y utilización efectiva de las redes sociales.

8. Una estructura metodológica que propone los siguientes aspectos:

La dinámica de los encuentros se desarrolla en un proceso que establece actividades de: Ambientación – Motivación, desarrollo de la temática a tratar, establecimiento de tareas y compromisos, evaluación y cierre de la sesión.

Las Actividades y técnicas establecen un trabajo variado que se desarrolla mediante: Comunidades de diálogo, grupos reflexivos, de expresión de sentimientos, talleres formativos, audioforos – videoforos, encuentros lúdicos y recreativos, tutorías y asesorías con la familia, visitas al domicilio, encuentros con redes de familias, desarrollo de guías (Material de apoyo), entre otras.

La duración del Itinerario establece sesiones de encuentro semanal, con tiempos establecidos en común acuerdo con los participantes, en un proceso que se realiza en un tiempo promedio de cinco (5) a seis (6) meses.

Finalmente es necesario tener en cuenta algunos aspectos claves para la efectividad del trabajo, tales como:

- El dinamizador (es) o facilitador (es) de los encuentros (Preparación, liderazgo y competencia).
- La disposición de espacios y ambientes propicios para la actividad según el tema a trabajar.
- La concertación y aplicación de principios para el desarrollo de las sesiones: Escucha – Respeto a la Palabra – No juzgar – Participar para aportar.
- Una intervención que involucre lo intergeneracional – Equidad de género y corresponsabilidad, como factores para la integración y la participación.
- Un enfoque lúdico – pedagógico y de participación activa, mediante ejercicios vivenciales con juegos, combinados de espacios reflexivos que generen una dinámica gratificante, creativa, recreativa y que genere impacto.

PAÍS	BRASIL
ORGANIZACIÓN	INDICA
PERSONA DE REFERENCIA	IRMÃ MARIA DO ROSÁRIO – JOSÉ ROBERTO ROSA

Metodología utilizada en el trabajo con NNA

El proyecto consiste en la creación de unos Centros Comunitarios de Educación en los barrios pobres, que funcionan de lunes a viernes, en tiempo libre después de la escuela. En estos Centros Comunitarios se realizan actividades recreativas y de esparcimiento, apoyo escolar y también se ofrece comida a los niños y adolescentes. Para los adolescentes se prepara actividades profesionales y trabajo comunitario. Para las familias se prepara actividades de generación de ingresos y de sensibilización a los problemas sociales que se enfrentan los niños y los adolescentes. Se trata de un programa que proporciona una innovación educativa para los jóvenes que cometen delitos. El programa también promueve la rehabilitación de los jóvenes y la participación de las familias.

Presentación de una práctica significativa en la que se evidencie el enfoque metodológico de uno de los temas de referencia

Es un programa de apoyo para niños y adolescentes en riesgo social, que se centra en la protección y mayor capacidad de recuperación de los jóvenes. Los niños y los adolescentes son separados por grupos de edad, de 5 años a 18 años. Este programa se integra con otros que tratan del apoyo a las familias, generación de ingresos y rehabilitación de los adolescentes que cometen delitos. Estas prácticas se describen en el libro "Onde a Jurupóca pia: experiências no trabalho social com crianças e adolescentes empobrecidos".

Centros de Educación Comunitaria de la Asociación Buen Pastor / Pastoral del Menor en Sorocaba -Proyectos integrados para apoyar a niños, niñas, adolescentes y familias en riesgo social

Objetivos

Acoger con beneplácito los niños, niñas y adolescentes, promoviendo su desarrollo psicosocial, apoyo psicosocial a las familias en extrema pobreza, promover la reintegración social de los adolescentes que han participado en actos delictivos.

Metodología

Cuando la Pastoral del Menor de Sorocaba inició su trabajo social, había problemas como la participación de niños, niñas y adolescentes con las drogas, tanto como usuarios cuanto como traficantes, de familias disfuncionales, donde los padres están desempleados o son

alcohólicos; de niños y niñas pequeños con malas condiciones para el aprendizaje en la escuela o porque no tenían comida en casa o que viven con parientes con problemas financieros, violentos y adictos a las drogas.

Teniendo en cuenta esa realidad, se optó por la creación de varios proyectos que cumplen las necesidades específicas de diferentes grupos de edad. En la gestión de estos proyectos se fomenta la progresión continua, buscando despertar el interés por la ascensión de un proyecto a los siguientes. Por lo tanto, en la Pastoral del Menor se aceptan, al mismo tiempo, todos los miembros de las familias en condiciones de riesgo social, pero con diferentes enfoques, en consonancia con las necesidades de cada uno.

En total hay 11 proyectos destinados a ayudar a las personas a partir de 5 años de edad. Entre estos proyectos, 6 son separados por grupos de edad, agrupación de niños, niñas y adolescentes de diferencia de edad entre 2 o 3 años en actividades desarrolladas cuando no están en la escuela. Los otros 5 proyectos están diseñados para atender a grupos de diferentes edades, pero con necesidades e intereses específicos, tales como deportes, formación profesional, la integración social, entre otros.

Proyecto Querubín (5-7 años)

En este proyecto se acoge a los niños y niñas que no han entrado en la escuela o que están comenzando su vida escolar. Para ellos, hay la necesidad de desarrollar actividades de apoyo a la alfabetización, actividades recreativas y deportivas y de ocio, actividades interreligiosas orientadas al desarrollo de la espiritualidad e incluso hábitos básicos y las prácticas de higiene.

Proyecto "Molecada" I (8-10 años)

Para este grupo de niños y niñas, y todas las actividades realizadas en el Proyecto Querubín, son también las actividades desarrolladas que tienen como objetivo despertar los sentimientos y la práctica de la ciudadanía.

Proyecto "Molecada" II (11-12 años)

En este grupo se desarrollan todas las actividades Del Proyecto "Molecada" I, pero con temas y nivel de complejidad en consonancia con el grupo de edad de los niños y niñas en este grupo.

Proyecto Desafío Juvenil (13-15 años)

Este proyecto atiende a adolescentes a fin de prepararlos para hacer frente a los riesgos inherentes a esta fase de la vida. Además de todas las actividades desarrolladas en

proyectos anteriores, para estos jóvenes se hacen las ruedas para el debate y la discusión sobre temas relevantes a su edad (prevención de la delincuencia, la drogadicción, el embarazo adolescente y otros). En este proyecto, a los jóvenes también se les anima a desarrollar actividades comunitarias y participar en los cursos de orientación profesional. Desde su participación en las actividades y no abstención, los adolescentes reciben 35,00 reales por mes, la Beca de Protagonista.

Proyecto Joven Ciudadano (16 y 17 años)

Además de todas las actividades en el Proyecto Desafío Juvenil, los jóvenes de este proyecto reciben apoyo para estructuración de un proyecto de vida. Desde su participación en las actividades y no abstención, los adolescentes reciben 65,00 reales por mes, la Beca de Protagonista.

Proyecto Primera Oportunidad (18 y 19 años)

En este proyecto, 150 jóvenes de comunidades marginadas hacen un curso profesional de dos días a la semana y dos días a la semana de trabajo comunitario de campo. Desde su participación en las actividades y no abstención, los adolescentes reciben 80,00 reales por mes, la Beca de Protagonista.

Proyecto Deporte Ciudadano

En este proyecto hay una escuela de fútbol, donde se desarrollan la práctica del fútbol dos veces por semana y partidas de juegos y campeonato a los fines de semana. Los niños y adolescentes tienen lecciones que explican los fundamentos técnicos del fútbol y, también, se producen actividades de educación física y el control de la vida escolar. Las situaciones de disfunción familiar y el riesgo de uso de drogas o la marginación son detectados y controlados.

Proyecto reconstrucción de Familias

Este proyecto busca identificar las familias en mayor situación de riesgo social. En este contexto, se diagnostican las principales dificultades de esas familias y se desarrollaron actividades destinadas a: potenciar la autoestima de cada miembro de las estructuras familiares (motivación, salud, humor, etc.); descubrir y/o motivar las habilidades y capacidades de cada uno; apoyar terapéuticamente los conflictos familiares; hacer referencias a los servicios públicos; fomentar la ciudadanía y la garantía de los derechos; garantizar la alimentación; fomentar la generación de ingresos; proporcionar el arreglo de papeles; preparar personas profesionalmente y llevarlas al mercado de trabajo; hacer pequeñas reformas en casas pobres.

Proyecto Generación de la Solidaridad

Este proyecto está dirigido a los adultos, especialmente las madres, que son miembros de la familia de los niños, niñas y adolescentes de otros proyectos de Pastoral del Menor, incluso personas del Proyecto reconstrucción de Familias. Son enseñados trabajos artesanales, costura, fabricación de materiales de higiene etc. El objetivo es que las madres puedan producir material que utilizan en su propia familia y que con eso puedan generar algunos ingresos.

Proyecto Girasol

Este proyecto es el resultado de un convenio con la Fundación Casa, una institución socio-educativa que atiende a niños, niñas y adolescentes, menores de 18 años y que han cometido delitos. Son tratados 120 adolescentes que son sometidos a prácticas socio-educativas de la Libertad Asistida, situación determinada por el poder judicial. El proyecto tiene como objetivo la inserción de los jóvenes al mercado de trabajo y su regreso a la escuela, también se busca el seguimiento familiar para facilitar la reintegración social de esos jóvenes.

Proyecto Casa Don Luciano

También en colaboración con la Fundación Casa, la Casa Don Luciano Mendes de Almeida sirve a 80 adolescentes presos y 32 adolescentes en régimen de detención provisional. Este proyecto tiene medidas sociales y educativas innovadoras, buscar un modelo de enseñanza en perspectiva, con la participación de la familia y de la comunidad, para preparar a los jóvenes para la reintegración en la sociedad, sin olvidar los aspectos educativos y profesionales. En esta perspectiva de modelo pedagógico, el adolescente pasa por varias fases: la motivación (en el plazo de 45 días de detención provisional), reconocimiento (desarrollo de la conciencia del delito imputado); profundización (preparación de un proyecto de vida), la proyección (la preparación para el retorno a la vida social, incluidos los cursos de estudio y formación profesional) y la integración (la vigilancia del retorno a la libertad, incluso en el empleo y el estudio).

Evidencias del tema de referencia: resiliencia

A través de testimonios de niños, niñas, adolescentes y familias atendidas por los diversos proyectos de la Pastoral del Menor, hemos demostrado que tenemos las claves para generar la resiliencia.

La Resiliencia – Cómo crecer superando contratiempos: "Aprender a superarse"

La resiliencia es la capacidad que una persona tiene para hacer cosas buenas, a pesar de las adversas condiciones de vida. ¿Por que algunos niños, niñas y adolescentes son sanos y fuertes, a pesar de las dificultades que han sufrido?

Stefan Vanistendael, del Bureau International Catholique de l'Enfance, una organización que ha estado estudiando esta área, señala algunas "claves para generar la resiliencia" la cual podemos conocer por el importante libro de bolsillo traducido por Ruth Pistori y hermana Maria do Rosário, del Instituto Indica (indica@uol.com.br). En el texto hay indicaciones para monitores y educadores que trabajan con niños, niñas y adolescentes, por lo que pueden tratar, en el tiempo viviendo con el joven, prevenir o aliviar algunas de las lagunas que las dificultades de la vida fueron dejando en su vida.

1- Redes sociales y aceptación incondicional

Para algunos, la aceptación incondicional de chicos como persona resulta ser la contribución más importante a la resiliencia infantil. Estamos hablando de un amor genuino por los chicos, en el sentido pleno y fuerte de la palabra. Esto no significa la aceptación incondicional de su conducta. El educador debe entender cómo ayudar a los niños en su propio ambiente informal, estimulando una red de relaciones informales (familia, amigos, comunidad).

Testimonios

"Es necesario mostrarles cómo son amados, no importa cómo se. Debemos demostrar que las normas y los límites que les imponen es una actitud amorosa. Por lo tanto, entienden lo que es mejor, porque aquí en cada día hay un problema diferente, cuando los problemas se resuelven, nos sentimos bien. Vemos el cambio de comportamiento en los chicos, ellos entienden lo mucho que nos gustan. Muchos son asustadizos y muchos son difíciles, pero poco a poco hemos logrado mejorar la convivencia con ellos y entre ellos. Sin embargo, hay días en que ellos están muy difíciles, pero al mirarlos ya sabemos que algo malo está pasando en su casa." (Helena, coordinadora de uno de los Centros de Educación Comunitaria).

"La diferencia que hay en la Pastoral del Menor es la acogida con la cual hemos atraídos los chicos. Nosotros los aceptamos sin preguntar y sin juzgar lo que son, entonces nos damos cuenta que eso es que hace alguna diferencia, es la mística de la Pastoral del Menor." (Solange, monitora del Proyecto Primera Oportunidad).

2– Capacidad de descubrir alguna orden y sentido en la vida

Es necesario entender que hay algo positivo en la vida, a pesar de la cantidad de experiencias difíciles, que da coherencia y orientación a nuestras vidas. La religión puede ayudar. Debemos mejorar la capacidad cognitiva de los chicos para que ellos logren la búsqueda de valores. También debemos tener en cuenta la cultura local, mejorar las actividades lúdicas. Enseñarles a disfrutar de la belleza y la naturaleza, la práctica del deporte y del espíritu de equipo.

Testimonios

"Tuve casos difíciles aquí [en la Pastoral del Menor], había un estudiante nuestro que vino aquí sin hablar, el niño estaba casi mudo, había sufrido un traumatismo. Cuando el barrio donde él vivía era muy violento, murió su padre golpeado con el hacha. Habían desfigurado el rostro de su padre y su madre no podía reconocer el cuerpo. Entonces, el chico tuvo que reconocer el cuerpo de su padre y eso fue un trauma para él. Después de algún tiempo con nosotros, él empezó a participar en la escuela de fútbol. Hoy, hay días en que tengo que decirle que deje de hablar y jugar a la pelota. Así, podemos ver la diferencia que podemos hacer en su vida. Hoy ese chico se relaciona con todos, está muy diferente de lo que era anteriormente." (Amarildo, monitor deportivo).
"No es porque hemos nacido en barrios pobres que tenemos que morir en un barrio pobre, podemos y debemos perseguir una vida mejor, ser honesto, bien informados y capaces..." (Alysson Henrique, 16 años, Nueva Esperanza, barrio pobre de Sorocaba).
"Yo sostengo que no era posible uno mantener una conversación, un diálogo conmigo. Aprendí a bañarme en la Pastoral, yo no tenía esta costumbre; así que tuve una alergia en la piel debido a la falta de baño." (Bruno, 18 años, joven acogido por la Pastoral del Menor).

3 – La diversidad de las competencias

Es necesario aprender una diversidad de habilidades técnicas y sociales, incluso la forma de resolver los problemas, cómo mantener la calma, cómo controlar sus impulsos, cómo relacionarse con los demás. Es importante pensar: ¿Soy capaz de aprender lo que es importante para conseguir un trabajo? El niño y la niña deben tener la capacidad y voluntad de reforzar sus habilidades.

Testimonios

"Ellos [los chicos de la Pastoral del Menor] saben que yo tengo mucho que aportar. Yo dejo mi grupo responsable de las distintas actividades de la vida cotidiana, así ellos se sienten útiles. Esta práctica también es importante para la formación educacional de ellos y, también, para mejorar la relación entre ellos." (Cleide, monitora del Proyecto Desafío Juvenil).

"Hubo una ocasión en que hemos decidido ensayar un drama del nacimiento de Jesús. Antes de elegir los personajes, me levanté la mano y dije que si yo no era el burro yo no quería participar del teatro. Yo quería ser el jumento porque en las historias de las películas el burro llevaba a María en la espalda. Estas escenas me emocionaban siempre y se quedaban grabadas en mi memoria. El teatro se hizo tan grande que nosotros nos presentamos en varios lugares, incluyendo la (OAB) [Organización de los Abogados del Brasil] y la iglesia. Hubo una ocasión en que el suelo estaba malo para la imitación del jumento, sin embargo cómo yo había asumido el compromiso de presentar el jumento, hice la presentación. Mis manos y mis rodillas fueron un poquito heridas.

Confieso que yo era muy rebelde y no me relacionaba bien con las personas. Una ocasión, yo he peleado con mi hermano en la frente de todos en la Pastoral. Entonces comencé a darme cuenta de que Ivone, Helen, Denise tenían razón: yo no tenía ninguno motivo para ser como yo era." (Abimael, 15 años)

4 – La autoestima

Los niños y niñas necesitan sentirse competentes en algo. Cuando uno crea y organiza sus propios pensamientos, tiene algo con lo cual puede estar orgulloso, algo que nadie puede le quitar. Debemos rechazar el comportamiento malo y aceptar a los niños y niñas como personas. Debemos buscar cualidades positivas en ellos y las destacar.

Testimonios

"Hoy, fui a una entrevista de trabajo y espero que todo se pase bien. Recuerdo de algunos momentos en la Pastoral, Denise dijo que yo peleaba por el pan... En un torneo de fútbol, yo he ganado el título de mejor jugador. Yo era un poco indisciplinado y he dado un poco de trabajo para los monitores..." (Luiz Fernando, 22 años)

"En las clases con los adolescentes, hizo un cómic que fue convertido en un libro. Este trabajo se realizó en la Unidad de Detención [ubicación para los adolescentes que han cometido delitos]. Hay chicos que no les gusta escribir, pero tienen un don para el dibujo; otros chicos no tienen talento para el dibujo, pero les gusta escribir. Así que lo trabajo con el cómic apareció se fue apareciendo. Trabajamos día a día los problemas de la comunidad y pasamos para el papel todas las historias." (William, maestro)

5 – Un sentido del humor

Los que tienen la inusual virtud de reírse de sí mismo ganarán fuerza y libertad interior. No se trata de utilizar la gracia para escapar de una realidad desagradable, pero para incorporar esta realidad a la vida y convertirla en algo más manejable y más positivo. No

hay manera de enseñar a una persona a tener buen humor, pero podemos crear un clima donde el humor puede surgir y desarrollarse. No es reírse de los demás, pero reírse con los demás.

Testimonios

"Niente senza jóia" Una cosa que ha ayudado a nuestra trayectoria es la alegría de nuestro grupo. Damos una gran cantidad de risas... La alegría es cultivada con los niños, niñas y adolescentes y entre los monitores. Es necesario saber la diferencia entre reírse del otro y reírse con los demás, disfrutando los momentos. Normalmente, la gente más circunspecta y seria se van desarmándose y acostumbrándose con el buen humor o se distancian y dejan el proyecto. Es una característica distintiva de nuestro grupo." Niente senza jóia". Nada sin alegría!

Algunos testimonios de resiliencia

"También tuve una vida difícil y una infancia pobre. He venido de Minas Gerais, y tengo 12 hermanos. Mi historia es como las de muchos de los jóvenes de la Pastoral. Fue asesinado a mi padre y mi madre trabajaba en la labranza en Minas Gerais. Llegamos a Sorocaba después de que mi hermano vino a trabajar en una fábrica y poco a poco ha traído nuestra familia. Nosotros vivimos aquí en los suburbios, mi casa tenía suelo de tierra y pasamos muchas dificultades. Hoy, hay casas que visito y percibo una identificación con la vida que yo tenía. Esa realidad no me asustó. Cuando veo todo lo pasa a esas personas, no siento piedad, mi voluntad es darles un empujón para animarles al trabajo. Sólo eso puedo resultar en algo. Aquí [en la Pastoral del Menor] tuve la oportunidad de mostrar a los niños y niñas que hay una manera de éxito, sí... Hoy, mi curso en la facultad es Servicio Social a causa de mi trabajo. Todo lo que hagas es necesario hacerlo con seguridad y simplicidad, sin perder la referencia tus orígenes." (Lurdinha, Coordinadora del Proyecto Desafío Juvenil)

"El trabajo me ha cambiado mucho, hoy, soy más accesible y abierta a las personas. Aunque siempre lo he buscado eso, la recepción que tuve de la Pastoral y de los niños y niñas, me hizo más flexible. En dos años de trabajo, mi paciencia y mi flexibilidad han triplicado." (Josefa, monitora). "Yo necesitaba de un cambio para mejor, porque estaba empezando a convivir con las personas de mala influencia. Pero me di cuenta que yo tenía que dar una buena dirección a mi vida. Ahora estoy en la Pastoral y no me arrepiento de haber venido para ca." (Glaucia Aparecida, 13 años, Proyecto Desafío Juvenil).

PAÍS	COLOMBIA
ORGANIZACIÓN	CONGREGACIÓN DE RELIGIOSOS TERCIARIOS CAPUCHINOS
PERSONA DE REFERENCIA	PADRE OSWALD URIEL LEÓN – SUPERIOR PROVINCIAL ANA JUDITH AGUDELO AYURE

"Escuela sin fronteras... una experiencia de inclusión, emancipadora y crítica"

Escuela sin Fronteras, se constituye en una experiencia pedagógica, incluyente, emancipadora y crítica, por cuanto centra sus esfuerzos en posibilitar acciones que propenden por la reconciliación del escenario escolar (Institución Educativa) con los niños, niñas y adolescentes que una vez excluyó y/o invisibilizó, y hoy se encuentran en condiciones de analfabetismo, desescolarización y de extra edad. Se erige como una oportunidad que el sistema educativo imperante, tiene para re-acoger, reinventar, reconstruir sueños, esperanzas y oportunidades, en procura de hacer posible el derecho a la educación de esta población en situación de vulneración y de vulnerabilidad. Es el pretexto para que se haga extensiva una invitación a estudiantes y familias a participar comprometidamente en proyectos académicos con nuevos significados y sentidos, favorecedores de la construcción de mundos justos, plurales, diversos, en los que quepan todos los seres humanos y como dijera en uno de sus discursos Paulo Freire: "Nadie educa a nadie, como tampoco nadie se educa solo: los hombres se educan en comunión, mediatizados por el mundo".

Escuela sin Fronteras en su concepción, diseño y ejecución integra los principios pedagógicos Amigonianos a fin de sustentar y dar identidad a la experiencia: creer en la recuperación de los niños, niñas y adolescentes; creer en la bondad natural de éstos; tratarlos con criterios de misericordia; educarlos en su propio ambiente y con un sentido realista de la existencia; reivindicar la importancia del ser humano y no los problemas que éste padece; propiciar en la acción pedagógica siempre un ambiente familiar; educar a través del juego, actividades lúdicas, recreativas y de estimulación de la creatividad; atención desde el derecho a la individualidad y el derecho a la diferencia; acoger al niño, niña y adolescente tal como es; preferencia por los más necesitados. Además se articula a la propuesta preventiva, pedagógica, reeducativa y terapéutica que caracteriza al Sistema Amigoniano en cada una de las etapas: Acogida, Tratamiento y Post institucional y en los niveles de crecimiento, Encauzamiento, Afianzamiento, Robustecimiento, especificando las acciones educativas a desarrollar en todos estos componentes.

Escuela sin Fronteras asume como referentes legales, orientadores de su acción:

- La Convención Internacional de los derechos de la niñez.
- La Constitución Política de Colombia.
- La Ley de Infancia y Adolescencia.
- La Ley General de Educación, decretos y resoluciones complementarias, preferiblemente las referidas a Programas de Aceleración del Aprendizaje y Educación para Jóvenes y Adultos por Ciclos.
- Los lineamientos y estándares del proceso de atención, emanados del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.

Toda experiencia, propuesta, proyecto exige una sustentación de carácter teórico que aporte los elementos discursivos que la legitime y valide. En este caso, se consensua con el equipo interdisciplinario, que los postulados de la pedagogía crítica pueden aportar la sustentación a este proceso.

La pedagogía crítica – en palabras de Giroux – “es sobre todo una praxis política y ética, así como una construcción condicionada social e históricamente: la pedagogía no debe limitar su campo de acción a las aulas sino que está comprometida en todas aquellas tentativas que pretenden influir en la producción y construcción de significados”.⁵

Paulo Freire concibe la pedagogía como “la ciencia de la educación liberadora; llamada también problematizadora, porque se realiza a través de una constante problematización del hombre-mundo, es una praxis (reflexión – acción) que transforma la realidad, busca la liberación no solo de las conciencias, sino también de las estructuras.”⁶

Se constituyen en fundamentos de la pedagogía crítica:

- La relación sujeto – sujeto.
- El modelo societal se construye a través de un diálogo intersubjetivo.
- El aprendizaje tiene relación con el conocimiento de los tres mundos: el objetivo, el social y el subjetivo.
- Primacía de la razón comunicativa.
- Existe una convergencia entre los intereses intelectuales y colectivos.
- Búsqueda de la igualdad en función del reconocimiento y el respeto por la diferencia.

5 AYUSTE, Ana. Pedagogía Crítica y Modernidad. Cuaderno de Pedagogía No. 254. Barcelona Praxis S.A. 1997.

6 RODRIGUEZ R. Martin. Pedagogía Crítica (1) en Revista Aula de Innovación Educativa No.7. Barcelona. Gráo Editores 1992.

- El educador se asume como facilitador del diálogo.
- El aprendizaje se realiza entre iguales.
- Reconoce la influencia de la teoría crítica (Habermas) y de las teorías duales de la sociedad (Giddens).

Desde la anterior perspectiva, nutren conceptualmente este enfoque crítico autores como: Paulo Freire (pedagogía del oprimido o de la liberación), Carr y Kemmis (Teoría crítica de la enseñanza), Henry Giroux (pedagogía de los límites), cada uno aportando a la comprensión teórica desde cuatro variables: los fundamentos, la teoría educativa, los medios y la práctica didáctica.

Los postulados de la pedagogía crítica, se pueden materializar a través del modelo curricular ecológico, cuya concepción de enseñanza se fundamenta en reconocerla como un microsistema abierto y completado por otros sistemas.

Son principios del modelo

- Existe una interrelación entre sistemas
- A nivel metodológico, utiliza la investigación como una estrategia de ANÁLISIS – REFLEXIÓN – ACCIÓN.
- Considera la escuela como una situación local, diferente, histórica, la escuela se convierte en agencia transformadora de cultura y de estructuras.
- Investiga el medio circundante hasta descubrir los problemas subyacentes y relevantes para los habitantes del ecosistema escolar.
- Compara contextos y sistemas que interactúan en la enseñanza
- Es relacional , inter-contextual e inter-sistémico no se fía de un único dato (contrasta – consecuencias de la influencia mutua y compleja de los contrarios)

Metodología de desarrollo de la experiencia

El modelo pedagógico insinúa acciones metodológicas que propendan por generar "autonomía intelectual" en el estudiante, mediante la participación activa, la asunción de actitudes críticas, creativas, reflexivas y propositivas. Deben estimular además el trabajo cooperativo, el trabajo en equipo, la vivencia de la democracia y fomento de la lectura de los contextos y realidades en las que se vive y/o sobrevive.

El modelo sugiere la metodología IAR (Investigación – Acción – Reflexión) en donde se debe privilegiar la formulación constante de preguntas generadoras que estimulen el

desarrollo de procesos de pensamiento. Los contenidos estudiados no se constituyen en un fin sino en un medio para contribuir con la formación de ciudadanos y ciudadanas del mundo. Exige de los educadores: dinamismo, alegría, creatividad, criticidad, presencia, responsabilidad y compromiso con la causa de la "construcción" de "escenarios "de socialización que contribuyan con el crecimiento integral del ser humano.

Ritual de un encuentro

1. Saludo y bienvenida
2. Realización del diario informativo o noticiero.
3. Presentación de contenidos
4. Formulación de preguntas generadoras
5. Trabajos en equipo
6. Socialización de lo apropiado.
7. Conclusiones
8. Evaluación

PAÍS	PARAGUAY
ORGANIZACIÓN	ASOCIACIÓN CALLESCUELA
PERSONA DE REFERENCIA	LIC. NIDIA BATTILANA AMARILLA

PROPUESTA EDUCATIVA

La institución Callescuela, fundada en 1983, tiene su origen en el análisis del trabajo infantil en las calles, a través de la investigación publicada bajo el título "En la calle" en 1987, datos que posteriormente fueron actualizados a través de otros estudios. El fruto de estos trabajos fue la formulación y ejecución de varios programas y proyectos educativos de atención directa en calle, constituyéndose en la base principal del accionar institucional hasta la fecha, además de reverenciarse como modelo de intervención para con NATs en el país.

Callescuela tiene como misión "Promover el mejoramiento de la calidad de vida de los niños, niñas y adolescentes trabajadores (NATs) en el marco de la participación, la equidad social y el respeto irrestricto de los Derechos Humanos.

Desde 1983 viene implementando un programa de atención directa de atención en calle, a través de la modalidad de Educadores de Calle y de trabajo coordinado en Redes con otras instituciones gubernamentales y no gubernamentales presentes en los espacios públicos.

ESTRATEGIAS DE ACCION

Para la definición de las estrategias se parte de la situación que protagoniza el niño en un medio que abarca gran parte de su vida cotidiana: su trabajo.

Allí, se posibilitan espacios formativos concretos y continuos, ubicándolos como educandos en lo cotidiano, siendo este el espacio político-pedagógico donde el niño aprende, se culturiza y desde el cual se redescubre, valoriza y legitima como "sujeto social".

Se busca la vinculación de los procesos formativos de los niños al proceso organizacional, familiar y comunal. Así se explicitan los ejes de acción: el abordaje, la acción complementaria y la acción comunitaria.

Abordaje

Es la acción por la cual el educador y el niño entran en momentos de relacionamiento y establecimiento de vínculos constituyendo espacios grupales de reflexión y análisis, con perspectivas a un desarrollo formativo y organizativo en el espacio de subsistencia del niño. Es el primer momento de un proceso global, en el que el niño se constituye como protagonista reconocido, a partir de su realidad de niño trabajador.

Consta de dos momentos: el primero de contacto, diagnóstico y constitución grupal a partir de los cuales se lleva a cabo acciones de formación y organización; el segundo es un momento de acompañamiento por parte del educador, de la constitución de los niños como agentes multiplicadores del proceso iniciado, y como agentes conductores de nuevos procesos con otros niños trabajadores de la calle. Todo esto, se lleva a cabo a través del establecimiento de redes de apoyo en el espacio social de la calle, entre aquellos sujetos que forman parte del entorno cotidiano de los niños.

Acción complementaria

Es la acción que plantea la conformación de grupos operativos, donde los niños y las niñas se descubren en el otro, comienzan a plantear acciones relacionadas con los problemas del cotidiano, de su entorno inmediato. Se parte de la concepción de que el grupo es un espacio privilegiado para generar un proceso de enseñanza – aprendizaje, "donde todos enseñan a todos y todos aprenden de todos". El grupo no es un fin en sí mismo, es un medio para la construcción de formas organizativas, pensadas colectivamente.

Desde el espacio grupal se promueve la adquisición de nuevos conocimientos técnicos, habilidades y competencias, con el fin de que los grupos se vayan haciendo capaces de enfrentar las situaciones de carencia en las que se encuentran.

Esta acción permite impulsar procesos educativos que buscan el cambio social, impulsando formas de organización, coordinación y proyección de los grupos en el medio laboral y comunal.

Acción comunitaria

Es la acción que hace posible la articulación de los niños en procesos de organización con los diferentes espacios sociales, sean estos lugares de trabajo, grupos de barrios, la familia, la escuela, etc., en la búsqueda del reconocimiento de los mismos como "trabajadores".

La acción comunitaria plantea, ante todo, el reconocimiento del niño, como "niño trabajador y sujeto social protagónico" a partir de la inserción y participación activa de los mismos en el desarrollo, en los problemas y, en suma, en la vida misma de la comunidad.

Estos ejes estratégicos son llevados a la práctica con la modalidad de educadores y educadoras de calle, a partir de las siguientes líneas de acción:

Servicios: Comprende la asistencia y apoyo a los NATs para la atención médica, asistencia jurídica, complemento alimenticio y asistencia psicológica en los casos necesarios.

Capacitación: Abarca la capacitación técnica y en temas que implican riesgo para el desarrollo de los niños y las niñas. La capacitación debe posibilitar espacios de formación técnica y humana, para la mejora de la vida cotidiana y la posibilidad de ejercer el derecho a

ser sujeto en la historia, a partir del desarrollo de los niveles del saber popular, enriquecido por los avances de la ciencia.

Así se incluye en esta línea de acción la formación para la participación y para los procesos organizativos que los mismos NATs plantean, la formación ciudadana y el apoyo para la escolarización.

Organización: Consiste en apoyar y acompañar los procesos organizativos planteados por los NATs, desde procesos más sencillos hasta formas superiores.

Coordinación y convenios: Implica coordinar acciones con las diferentes instituciones, privadas y públicas con el objeto de garantizar el cumplimiento de los derechos de los/as niños/as: acceso al Centro de Salud, protección, etc.

ELEMENTOS CONCEPTUALES DE LA PROPUESTA EDUCATIVA

Niño/a: Sujeto social de derechos En el desarrollo de su personalidad intervienen la herencia, la experiencia y los procesos históricos. El niño y la niña son personas que deben ser vistas en su contexto.

Trabajo: Acción Social, Derecho Humano definido desde una perspectiva positiva.

Son niños/as y adolescentes trabajadores, los menores de 18 años que realizan cualquier actividad económica que produce o no ingreso, en sus hogares o fuera de él, en forma independiente o dependiendo de un empleador o de su misma familia, favoreciendo su propio desarrollo integral y el de su familia.

Desde este concepto se excluye directamente la explotación sexual, la esclavitud, la mendicidad, el Servicio Militar de niños, como dimensiones conceptuales de trabajo.

La resistencia: es un elemento que rescata el esfuerzo cotidiano que debe realizar el niño y la niña en su lucha por la vida, donde lo urgente define lo cotidiano y donde la necesidad es la que manda. Lo cotidiano es un espacio educativo que se re-valoriza. La experiencia educativa se da en el espacio de lucha y necesidades en el que se encuentran el niño y la niña.

El planteo pedagógico asume la necesidad de mejorar las condiciones de vida e intenta garantizar la posibilidad de resistir a las circunstancias adversas.

La identidad: Es socialmente determinada y culturalmente construida. Partimos de un concepto dinámico, que implica una construcción en la que juegan dimensiones como lo generacional, lo geográfico, el género, etc. En la calle, y ante la mirada indiferente o compasiva del transeúnte, el niño es un ser anónimo, carente de identidad, generalmente identificado a través de un estereotipo, a partir de una tipificación, tal como niño de la

calle, vago, bandido, futuro delincuente, etc. Se parte entonces de la necesidad que tienen los/as Niños/as de construir una identidad positiva que les permita conocerse, definirse, criticarse y valorarse. La propuesta apunta a la construcción de una identidad individual y social, donde el conocimiento, valoración, definición y actitud crítica de sí mismos se dé a partir del reconocimiento del otro y de la otra y así enfrentar los desafíos de la sobrevivencia desde la perspectiva de ciudadanos y ciudadanas trabajadores.

La organización: Es un medio, no un fin en sí mismo. Se concibe como una herramienta y es producto de un proceso colectivo que debe permitir a los/as Niños/as ser gestores de sus reivindicaciones y desarrollar su identidad colectiva y asumir un rol protagónico. Parte de la necesidad de contar con espacios y estrategias de participación democráticos por parte de los NATs a fin de asegurar su presencia en la sociedad. Es también un espacio pedagógico, de visibilidad de todos y de cada uno y de ejercicio del protagonismo.

La formación: se concibe la tarea educativa como un proceso que se lleva a cabo a través de la relación entre el Niño, la Niña y el educador, mediada por una realidad histórica dada. En esta relación los términos enseñanza y aprendizaje no se oponen, ni constituyen funciones separadas atribuidas a uno u otro actor. Estos términos son parte de un mismo proceso que permite el desarrollo personal y social, tanto del niño y de la niña como del educador. Parte de la situación concreta, de las necesidades e intereses que surgen de la práctica cotidiana. Se valoran las experiencias significativas de los/as niños/as y se problematizan los antivalores instalados como formas de relacionamiento y que son formadores de personas: vivimos en una sociedad donde el modelo vigente es el premio a la corrupción, la deshonestidad, el individualismo, el clientelismo y la violencia. La formación por sí sola no lleva a la toma de consciencia para un cambio social, pero es uno de los aspectos más importantes.

El Cambio social: En una práctica educativa que plantea una sociedad más justa, se parte, necesariamente, de una premisa: la necesidad de un cambio. Sabemos que las condiciones de explotación y pobreza (en la que viven los NATs y casi la mitad de nuestro país), deterioran a toda la persona y a todas las personas, entonces se construye un proceso educativo que pueda contribuir con nuevos elementos para la constitución de individuos que piensen, individual y colectivamente y que en forma articulada entre las diferentes organizaciones populares se elabore un proyecto de sociedad incluyente que conduzcan al cambio social.

PRINCIPIOS TRANSVERSALES

Enfoque de Derechos: Tomamos uno de los aportes sustanciales que nos hace el enfoque de derechos: la concepción de que existen obligaciones morales y legales además de responsabilidad por parte del estado de garantizar el cumplimiento de todos los derechos de los niños y las niñas. Este enfoque exhorta y faculta a los poseedores de derechos

a exigir el cumplimiento de sus derechos, es decir que no sean vistos como objetos de caridad, sino como individuos (en el caso de la CONNATs⁷ como un colectivo o como un sector), que exigen el cumplimiento de sus derechos legales.⁸

La CONNATs emerge como uno de los actores sociales en el concierto de organizaciones populares que conforman el conjunto de movimientos sociales que presionan al estado y conquistan políticas para el cumplimiento de sus derechos. En el sector de la infancia se constituye como el que tiene presencia política y asume a la organización como medio para la exigibilidad.

Enfoque de género: es partir de la asunción de los niños y las niñas en igualdad de condiciones. Es una necesidad tomar conciencia de que existen diferencias socialmente determinadas y culturalmente construidas entre los sujetos, las cuales deben ser trabajadas puesto que afectan en las diferentes categorías de oportunidades y opciones. Esto nos lleva a contruir un relacionamiento que va desde la relación cotidiana hasta el uso de las palabras, desde donde se intenta hacer visible las marginaciones históricas. En el caso de los Niños/as con elementos adicionales que agravan esta invisibilidad y marginación: el ser pobres y además niños/as. Esto nos obliga a avanzar en la práctica pedagógica incorporando en las actitudes y en la interacción cotidiana el trato igualitario que corresponde desde el enfoque de género entre niñas y niños, que va más allá de la simple representación numérica entre hombres y mujeres.

Participación protagónica: Uno de los 4 principios generales en los cuales se funda la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (CDN) de las Naciones Unidas, que conforman su marco y estructura, es "el derecho a la participación". La Convención plantea que los niños/as y adolescentes deben participar, de acuerdo a su edad y madurez y de acuerdo a sus experiencias y contexto. Esto implica un gran desafío para los adultos, pues nos lleva a mirar los intereses de los niños/as por sobre nuestros intereses. Esto significa que debemos superar visiones adultocentristas, en las que se les asignan modelos de comportamiento replicando los modelos de dominación.

Pero las condiciones en que se da la vida cotidiana de los niños/as y adolescentes en general, y particularmente de los trabajadores en las calles, hacen que también se vean condicionadas sus posibilidades de participación. Otro factor condicionante es el de las tareas asignadas por sexo.

7 Coordinación Nacional de Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores. La CONNATs se conformó en el año 1999 con la intención de articular las acciones de las diferentes organizaciones de NATs a nivel nacional, ante las necesidades que colectivamente sentían los niños, niñas y adolescentes que trabajan en las calles. Callescuela viene acompañando el proceso desde los primeros grupos de NATs, comprometida con la construcción de la participación protagónica que vienen realizando como organización.

8 SAVE THE CHILDREN: Programación de los DDNN. Cómo aplicar un Enfoque de Derechos del Niño en la Programación. Manual para los miembros de Save the Children. Oficina Regional para América del Sur.

Se habla entonces de un actor social que es protagonista de su propia vida y propuesta, entendiendo como protagonismo a la acción que permite la visibilización positiva de niños/as y adolescentes en los espacios en los que actúa⁹. "Es la utopía de hacer realidad persistente y global la imprescindibilidad de la opinión, de la participación, del creciente empoderamiento de los/as niños/as para todo proyecto personal y colectivo de vida que se quiera humanizar"¹⁰.

EXPERIENCIAS CONCRETAS

Algunas de las experiencias que se han desarrollado a partir de los presupuestos anteriores están relacionadas con acciones comunitarias enfocadas en los lugares de trabajo de los/as NATs. Entre otros lugares, se han adelantado acciones en el Mercado Central de Abasto, en la Terminal de Ómnibus de Asunción y en los asentamientos urbanos donde viven los NATs y sus familias (9 de marzo, conformado por 53 familias, y Villa San Antonio, conformado por 300 familias). Estos son espacios de búsqueda de estrategias de sobrevivencia de las familias más empobrecidas. La mayoría de familias emigran de las zonas rurales a la capital. Entre las actividades que se realizan podemos indicar :

- Refuerzo Escolar: Apoyo escolar para permanencia en el sistema escolar.
- Complemento Nutricional:
- En los espacios públicos: desayuno, almuerzo y merienda en cooperación con los comedores municipales.
- En las Comunidades: Vaso de leche proveído por la gobernación del departamento; Olla Comunitaria, con apoyo de otras instituciones.
- Atención a la Salud: Atención Médica y apoyo en Medicamentos a través de organizaciones solidarias: Misión de Amistad, Pastoral Social, entre otros.
- Bibliotecas Comunitarias
- Centro Infantil Educativo Comunitario: Atención a niños y niñas de entre 2 y 4 años. Con Voluntarios jóvenes y adolescentes de la comunidad.
- Capacitaciones y actividades recreativas.
- Acompañamiento a procesos grupales, tanto de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos.

9 CESPEDES ROSSEL, Nélica. "Participar es bien Chévere". Consulta Regional de Participación Infantil y de las y los Adolescentes Bolivia, Colombia, Chile y Perú". Terre des hommes – Alemania. Perú – 2000.

10 CUSSIÁNOVICH, Alejandro. "Nacer y crecer pobre". EN: NATs, Revista Internacional desde los Niños/as y Adolescentes Trabajadores. Año IV N° 5-6 Noviembre 2000. Pág. 37.

PAÍS	BOLIVIA
ORGANIZACIÓN	CEE
PERSONA DE REFERENCIA	DALIA MARÍA ROCHA NARVAEZ

TIEMPO DE COSECHA "Sistematización de Experiencias Educativas del trabajo en Resiliencia en Bolivia"

Presentación

Concluyendo el invierno del 2010 nos embarcamos en una etapa de cosecha de experiencias, las organizamos y analizamos, encontramos elementos comunes y seleccionamos los mejores frutos con semillas para el futuro, todo ello a partir del trabajo que viene realizando la Unidad de Posgrado del Instituto Nacional de Formación en Educación Alternativa INFE¹¹ en los nueve departamentos de Bolivia.

En las gestiones pasadas ya encontramos experiencias valiosas de educadores y educadoras en el trabajo con niñas, niños y adolescentes en situación de riesgo o vulnerabilidad social sin embargo por las prisas y las urgencias, es hasta ahora que nos detenemos para organizarlas y sobre todo para reflexionar sobre sus insumos para contar con valiosas lecciones aprendidas que sirvan para mejorar las siguientes siembras.

DELINEANDO EL CAMINO

A continuación les describimos el itinerario que seguimos en la realización de esta tarea.

1.1 De los motivos

Contar con frutos del trabajo realizado reconstruyendo prácticas educativas que favorecen la resiliencia en el trabajo con niños y niñas en situación de riesgo permite encontrar elementos comunes entre ellas así como sus particularidades, precisas las principales dificultades como los destacados logros, conformar ejes de trabajo, enunciar lecciones aprendidas y en base a ellas seleccionar los mejores frutos para nuevas siembras y mejores cosechas.

1.2 Objeto

Focalizaremos este proceso en las experiencias educativas realizadas en los nueve departamentos de nuestro país, las caracterizamos por la población con la que trabajan y por el componente particularmente educativo que las identifica.

¹¹ Institución de convenio entre el Estado Plurinacional y la Iglesia Católica que lleva años en la formación de recursos humanos

1.3 El para qué

Esta tarea de sistematización está guiada por los siguientes objetivos:

- Visualizar diversas alternativas innovadoras en el abordaje de población en condiciones de riesgo para contribuir en la construcción de conocimientos surgidos de las prácticas sociales.
- Recuperar, ordenar y caracterizar las experiencias seleccionadas de manera de encontrar elementos comunes que permitan enunciados posibles de replicar en el trabajo de resiliencia a través de estrategias educativas.
- Identificar problemáticas similares una aproximación diagnóstica como insumo y evidencia de las condiciones en las que se encuentra la niñez y adolescencia en Bolivia.

En suma, los frutos de esta cosecha servirán para nuevas siembras tomando en cuenta las lecciones aprendidas.

1.4 ¿Cómo cosechamos?

Considerando los objetivos y que el propósito que guía este trabajo es tener una comprensión más profunda de las experiencias con el fin de mejorar nuevas prácticas y de compartir con otras prácticas similares aportando a la reflexión teórica, tomaremos el concepto y enfoque planteado por Oscar Jara:¹²

"Interpretación crítica de una o varias experiencias que a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, cómo se han interrelacionado entre sí y porqué lo han hecho de ese modo".

En la aplicación del método de sistematización se consideraron las siguientes etapas:

1.5 De la faena

a) Selección de experiencias

La selección de las experiencias está guiado por los siguientes criterios:

- Una experiencia por cada departamento del país, en total 8 y 1 de la ciudad de El Alto (no tenemos centro tutorial en Pando pero sí en El Alto)
- Cada experiencia es representativa en cuanto a la población con la que trabaja.
- En cada experiencia se plantea diferentes formas de trabajar la resiliencia.

b) Recuperación de experiencias

¹² Jara Oscar, citado en Sistematización: Origen, enfoques, propósitos y sujetos. Módulo 1 INFE, 2006.

En este punto se han centralizado los aspectos más relevantes en la siguiente matriz:

Canasta recolectora

Lugar y Fecha	Población que participa	Título de la experiencia	Condiciones Particulares	Elementos de resiliencia
Beni 2009	Adolescentes mujeres con discapacidad intelectual	Estrategia para disminuir embarazos no deseados en el municipio de Guayaramerín	Embarazos no deseados fruto de agresión sexual. de la población atendida. Creación de un centro para las adolescentes y jóvenes con discapacidad.	Atención a víctimas de violación. Prevención de abuso sexual. Protección
Santa Cruz 2009	Niñas, Niños y Adolescentes en el Albergue "Techo Pinará"	Implementación de los valores como estrategia para la sensibilización	N y N que consumen clefa acogidos en albergue nocturno. Desarrollo de diferentes actividades lúdicas y de talleres.	Recuperación Prevención El grupo como espacio de convivencia Protección en el centro.
Cochabamba 2008	Adolescentes de la Asociación "Movida Bolivia"	Prevención del consumo de alcohol	Escenario de calle con dificultades en la el rol de autoridad y en actitud de enfrentar. Fruto del consumo de alcohol.	Favorecer el protagonismo de los NATs Capacitación en el desarrollo de habilidades sociales.
Oruro	Adolescentes institucionalizados	Mejorar el autoconcepto como apoyo al desarrollo personal	Varones y mujeres que permanecen en una institución y se preparan para la reinserción social.	Fomentar la resistencia al a presión de grupo, fortalecimiento de la resolución de problemas y toma de decisiones.
La Paz 2009	Niñas, niños y adolescentes que asisten al centro integral "La Colmena"	Fortalecimiento de la autoestima	Población de calle que asiste a un albergue transitorio.	Fortalecimiento de la autoestima como escudo protector que conserve el ritmo, equilibrio, conciencia e integración.

El Alto 2010	Niñas y adolescentes del distrito 8 de la ciudad de El Alto	Formación de micro empresa solidaria como prevención de la explotación laboral	Grupos de niñas y adolescentes que se capacitan en mano de obra calificada viene de grupos de extrema pobreza. Ausencia de normativa legal respecto al trabajo infantil.	Protagonismo participativo. Información de los marcos legales. Organización.
Potosí 2009	Niñas, niños y adolescentes de barrios marginales que asisten al centro "Nidelbarmi"	Los juegos como estrategia pedagógica para fortalecer la resiliencia.	Población de zonas suburbanas con familias de escasos recursos.	Actividades lúdicas como recursos para mejorar el aprendizaje escolar
Chiquisaca	Niños y niñas de familias con escasos recursos	El juego en el desarrollo de valores en el centro "Wiñay"	Grupos de niñas y niños que no tienen apoyo escolar por las condiciones familiares.	Actividad lúdica para respeto de normas, expresión corporal, información y práctica sobre derechos.
Tarija	Niños y niñas de 4 y 5 años en situación de riesgo	Aplicación de técnicas lúdicas en niños y niñas que asisten al "Rincón del Saber"	Niños y niñas de barrios marginales reciben apoyo para mejorar el inicio de los aprendizajes escolares.	Expresión corporal. Conocimiento de su cuerpo. Cantos infantiles

Nota: En el anexo se detallan las tutoras que trabajaron orientando la construcción del proyecto educativo que origina la experiencia y las educadoras y los educadores que los implementan.

c) Análisis

En este punto consideramos los siguientes referentes conceptuales que nos permitirán definir las categorías para el análisis.

- El juego como recurso de resiliencia

En el plano cognitivo se trabajan la atención, el pensamiento lógico, la fantasía la imaginación la iniciativa. En el plano conductual los elementos básicos son: el espíritu crítico y autocrítico la disciplina, el respeto la perseverancia, la puntualidad y la regularidad entre otros.

Para el plano motivacional se eligen: la camaradería, el interés, la corresponsabilidad.

Conviene recordar que el juego permite la creatividad y la transmisión de normas de convivencia social, la lúdica entendida como una actitud, la predisposición de la persona frente a la cotidianidad, una forma de estar en la vida, de relacionarse, para generar momentos y espacios de disfrute, felicidad y distensión en actividades simbólicas e imaginarias.

- La autoestima

Como actitud hacia una misma o uno mismo, forma habitual de pensar, sentir y comportarse con una misma, como un sistema ordenador, también como las características que a persona se atribuye a si mismo, la valoración que se atribuye la persona, el amor incondicional a uno mismo, esta percepción se basa en el logro de objetivos y ayuda a diferenciar los eventos que no deben afectar a la persona en su integridad.

d) Precisiones

En el ámbito escolar y comunitario es importante lograr establecer vínculos prosociales, reafirmar los valores y evitar el aislamiento social que puede conducir a la gestación de la violencia y la discriminación. En este punto es vital reconocer el rol moral y social que tenemos las personas adultas con niños y niñas a adolescentes, ya que se considera que las prácticas que ejercen los y las docentes, son un factor determinante en el desarrollo de las capacidades y/o potencialidades de los mismos, por lo tanto de los factores de la resiliencia.

Una de las potencialidades el trabajo educativo sea regular o no es la posibilidad de innovar es decir aplicar con diferentes finalidades, en diversas combinaciones o formas de organización, elementos que ya se trabajado con otros grupos y en otras modalidades etc.

Considerando que las innovaciones son definidas como procesos de resolución de problemas asumimos que una buena innovación es aquella que logra integrarse con otros componentes del proceso educativo o pedagógico con los cuales necesariamente interactúa y se complementa para lograr frentes más amplios de mejoramiento de la calidad, de la cobertura y la eficiencia y en este caso en particular para potencializar los factores de resiliencia en cada uno de quines integran los grupos con los que se trabaja.

Recordemos que varios trabajos demuestran el impacto que nuestros pensamientos y creencias ejercen sobre nuestras actuaciones y proporcionan herramientas terapéuticas eficaces en el control de la ansiedad y la depresión. Seligman (1981)¹³ sostiene que el pesimismo es un estilo de pensamiento, caracterizado por la explicación que la persona se hace de la adversidad como algo permanente universal y personal. Esta forma de

13 Seligman, Martin E.P. (1981). Indefensión en la depresión, el desarrollo y la muerte. Madrid: Debate.

pensamiento lleva a la indefensión y a la desesperanza. Por el contrario, el estilo optimista de pensamiento explica la adversidad como transitoria, específica y externa a la persona. Esto permite mantener viva la esperanza y sentir que el cambio es posible. La esperanza hace que la persona esté dispuesta a ponerse en pie, a continuar esforzándose, a buscar alternativas y a persistir frente a la adversidad.

Este último estilo de pensamiento, es el que parece imperar en las niñas, niños, adolescentes y adultos, que han pasado por situaciones adversas y han salido reforzados de ellas, entonces el planteamiento es desarrollar esta capacidad en su dimensión preventiva, es decir brindar herramientas para que estos factores de protección actúen considerando las condiciones de vida de la población para superar una agresión directa y para prevenirla o por lo menos sus posibles efectos.

Tomando los conceptos de Vanistendael y Lecomte, recordemos que la resiliencia tiene dos acepciones básicas:

- Resistencia frente a la destrucción, es decir la capacidad para proteger la propia integridad bajo presión y más allá de la resistencia,
- Capacidad de forjar un comportamiento vital positivo pese a las circunstancias difíciles

Es así que en los nuevos proyectos estos dos aspectos serán enfatizados de manera particular desde la lúdica, la autoestima, el deporte, el ejercicio de derechos y la prevención del abuso sexual infantil.

II LOS FRUTOS

En cada uno de los casos no es posible asegurar el alcance de un 100% de los objetivos planteados, pero si los avances importantes que se dan tanto en la cobertura como en la calidad del trabajo desarrollado.

Desde el punto de vista humano si un proyecto sirve para prevenir un embarazo no deseado fruto de la agresión sexual a una adolescente con discapacidad habrá cumplido su finalidad.

Ahora bien es necesario que esa experiencia sirva para motivar otras, entonces la capacidad multiplicadora será otro beneficio más y sobre todo otro servicio para la población en situación de vulnerabilidad.

III PARA NUEVAS SIEMBRAS

Retomemos el espacio inicial donde se da el término, en física expresa la cualidad de los materiales a resistir la presión, doblarse con flexibilidad, recobrar su forma original, no deformarse ante presiones y fuerzas externas y su capacidad de resistencia al choque.

En su origen en latín, resiliencia es resilio que significa volver atrás, volver de un salto, resaltar, rebotar.

Por lo tanto en el trabajo educativo hará posible estas facultades para caracterizar a aquellas personas que, a pesar de nacer y vivir en situaciones de alto riesgo, salen adelante.

En esta línea tenemos varias parcelas donde hacer nuevas siembras, por ejemplo: en la ciudad de El Alto hay 10 proyectos educativos que se implementaran entre el 2010 y el 2011, estas propuestas surgen de uno de los cursos desarrollados entre febrero y julio de 2010 que tuvo como uno de los módulos el de Estrategias para la Educación Inclusiva y Protagonismo Infantil Participativo y desarrolla en uno de sus capítulos la prevención del abuso sexual infantil desde el desarrollo de los factores de resiliencia.

Consideramos que son resultados alentadores y que merecen el cuidado como en los retoños que brotan en primavera.

Nuestros agradecimientos a las educadoras y los educadores que han aportado con sus proyectos educativos a este trabajo y a las tutoras y tutores que acompañan el recorrido de este camino y a Zulema Oroz Carrasco, por las fotos y por su compromiso con esta causa.

ANEXO

Beni	Ing. Ramiro Chambi Bolivar, Educadora Dora Roca García
Santa Cruz	Lic. Patrica Acho Cruz, Educadora: María del Rosario Ribera Parada
Cbba	Lic. Margarita Quispe Salinas, Educador: Eddy Tórrez Martínez
Oruro	Lic. Freddy Llanos Rodríguez, Profa. Judith Nogales Otalora
La Paz	Lic. Margarita Quispe Salinas, Educador Maicoll Justiniano Castedo
El Alto	Lic. Margarita Quispe Salinas, Educadora María E. Condori Alberto
Potosí	Lic. Karol Malfert Gaupp, Profa. Elizabeth Gómez Arce
Chuquisaca	Lic. Ruth Medrano, Educadora Daysi Liendo Lizarazu
Tarija	Lic. Daniel Arce Aquino, Profa. Daniela M. Vilte Gutiérrez

PAÍS	CHILE
ORGANIZACIÓN	FUNDACIÓN HOGAR ESPERANZA
PERSONA DE REFERENCIA	JORGE DAVEGGIO – CAHTERINE LABRENZ – JULIA FUENTES

FUNDACIÓN HOGAR ESPERANZA

Definiciones estratégicas:

VISIÓN: "Lograr Igualdad de Oportunidades de todos los niños en Chile".

MISIÓN: "Acoger y formar integralmente a los niños de Chile vulnerados en sus derechos, a través de la satisfacción plena de sus necesidades básicas, para que sean constructores de una sociedad más justa".

VALORES: El trabajo en Fundación Hogar Esperanza y cada una de las estrategias desarrolladas, tanto en el trabajo con los niños como con sus familias, se encuentran cruzadas de manera transversal por una serie de valores que se han transformado en los cimientos esenciales de nuestro Hogar, estos valores son:

- Igualdad de Oportunidades.
- Acogida.
- Servicio.
- Esperanza.
- Compromiso.
- Respeto.
- Transparencia.
- Verdad.
- Justicia.
- Autocrítica.

Estrategias metodológicas que se utilizan en el trabajo con las familias multi-problemáticas:

- Realización de diagnóstico psicosocial: La primera instancia de acercamiento con las familias es mediante el diagnóstico a los integrantes del sistema familiar y las razones que han provocado la entrada del niño a nuestra institución. Para esto se realizan entrevistas domiciliarias, junto a lo menos tres entrevistas semiestructuradas psicológicas y sociales, y que tienen por objetivo indagar en las habilidades parentales presentadas por los padres y/o familiares interesados en hacerse cargo del niño/a; para esto se utiliza como marco de referencia pauta desarrollada por Jorge Barudi, principal referente actual en esta área.

A partir del diagnóstico se deciden los aspectos a intervenir y los gestores de dicha intervención, pudiendo desarrollarse dicha

intervención en nuestra institución o por el contrario derivarse fuera de la misma, en busca de un programa especializado, en virtud de la problemática familiar detectada (por ejemplo: abuso de sustancias).

- Intervención con familiares: De acuerdo al diagnóstico, y en el caso de que la intervención no sea derivada a organismos externos, se centra el trabajo en potenciar aquellos elementos observados como protectores dentro del grupo familiar, y se interviene sobre aquellos que se observan deficitarios. La idea principal es propiciar un cambio de mirada en las familias, donde logren internalizar nuevos focos de observación del problema, aprendiendo nuevos patrones de conducta.
- Realización de Taller: recientemente se pone en marcha taller de competencias para padres, con la finalidad principal de co-construir junto a las familias nuevos enfoques frente a problemáticas conocidas, permitiendo la expresión de sus historias de vida y el aprendizaje conjunto de nuevos conocimientos, desmitificando otros ya conocidos.
- Visitas bi-semanales: Fundamentalmente las visitas entre familiares y el niño son la base de intervención con respeto al apego y vínculo intra-familiar. Las familias con las cuales trabajamos son multi-problemáticas, vienen de situaciones de vulneración de derechos graves, y con mucha frecuencia hay antecedentes familiares hace muchas generaciones atrás de vulneración de derechos, maltrato y negligencia. Los asistentes sirven como modelos de conducta y re-educan las familias para que sus esperanzas sobre sus hijos se conformen a ser más realísticos. En un ambiente familiar y acogedor, se refuerza las habilidades de cada familia y el vínculo con el niño.
- Creación de un espacio acogedor: Se ocupa un espacio separado de las otras salas de la casa para que los padres estén en un lugar seguro y tranquilo, lo que les permite prestar toda su atención a su hijo. De acuerdo a las teorías del ATDI, se comparte cajas de juguetes seleccionadas por la edad mental del niño, para que los padres aprendan cómo estimularle y permitir el desarrollo e independencia del pequeño. Junto con eso, la familia aprende a ver su hijo como individuo con sus propias necesidades, intereses y requisitos, en vez de ser sólo una extensión de los padres y sus intereses.
- Continuidad con la supervisión de visitas: Se pretende crear confianza y comunicación entre quien observa la visita y la familia, sirviendo además como guía y mediador de ser necesario en la relación de pares-hijos. Dejamos espacio para que los padres establezcan vínculos con los hijos, mientras al mismo tiempo supervisamos, se atiende y en última instancia se interviene con la finalidad última que se co-construya en la práctica maneras más adecuadas de relacionarse con los niños, en busca de el establecimiento de estilos de apego seguros una vez el niño egrese con su familia.

PAÍS	PERÚ
ORGANIZACIÓN	OBSERVATORIO DE PRISIONES DE AREQUIPA - OPA
PERSONA DE REFERENCIA	ROBERTO CERVANTES RIVERA

El Observatorio de Prisiones Arequipa – OPA

El OPA es una asociación civil sin fines de lucro fundada en el año 2000, cuya finalidad es trabajar por la dignidad y los derechos de las personas encarceladas en el marco de las legislaciones nacionales e internacionales. Desarrolla sus actividades en ámbito de la Región Sur del Perú. El OPA es miembro adherente del BICE (Oficina Internacional Católica de la Infancia).

Contexto

Muchos de los niños y niñas que acompañamos desde los programas de voluntariado local o proyectos específicos financiados por la cooperación internacional, (BICE) nos han permitido acumular ciertas experiencias significativas con la niñez que se encuentran en situación de privación de libertad, bajo medidas de "protección" en los albergues y centros juveniles de la Región Sur del Perú.

A nuestro entender vemos algunas causas fundamentales generadoras del problema en el contexto de la niñez, que a su vez son terrenos fértiles y provocadores para el riesgo, la vulnerabilidad y la fragilidad. Muchas de estas causas provienen de espacios formales (familia, escuela, iglesia, organizaciones u otros) espacios que suelen ser de construcción positiva, sin embargo; terminan siendo des-estructurantes y aniquiladores de la niñez.

Todos somos vulnerables sin excepción, es nuestra condición humana. Sin embargo; la niñez en su propia historia, en carne propia, vive los estragos del poder y dominio de "alguien" de ese otro que tiene rostro humano y que concretiza ese poder y dominio a través de mecanismos de violencia, que van desde la más sutiles hasta las más crueles. El mejor camino que tiene como estrategia el poder sobre la niñez es provocarles miedo e inseguridad.

Algunos ejemplos complementarios al inventario

"Si te portas mal te vas a ir al infierno", "No hagas eso Dios te va a castigar", "pórtate bien, viene el -cucu- y te va a llevar", "El papá tiene siempre la razón hazle caso, malcriada", "vienen todos a la escuela bien uniformados y con el cabello muy corto, no permitiremos indisciplinas", "los chicos de antes eran mejores que ustedes", "Profesor le entrego a mi hijo haga lo que quiera con él si se porta mal", "No puedes ir a la fiesta por que eres mujer,

tu hermano si puede", "Si se porta mal pégale", "ustedes son importantes para el futuro", "este niño que vende caramelos en la calle es un piraña", "Los niños de hoy son precoces , adelantados", "si tu amiga sale con chico, es una cualquiera", "¿No está bautizado?, entonces tiene el diablo dentro", "cállate tú no sabes", "cuando los adultos hablan los niños callan", "tú no eres nadie", "eres un pata judas", "Su padre la – malogro- (violó) ya no vale nada"... etc.

En realidad la niñez y la adolescencia vive una cultura del NO, de la negación y de la descalificación permanente, que no es otra cosa más, que el desprecio a las generaciones jóvenes.

Un efecto de todo este inventario es la des-valoración del propio niño-niña que se lo cree todo, que no discierne y no toma conciencia y va tomando posturas ortopédicas sufrientes que lo hacen comportarse y hablar al ritmo de lo que los otros quieren bailar y escuchar, estos sí poseen valores en la mirada de los otros. Algunos niños y adolescentes que escapan de esta maquinaria esclavizante-violenta, son los que no tienen valores, los fugan a la calle en busca de libertad, pero la calle no es la de antes, ahora también esta organizada para esclavizar a través de la droga, la prostitución, la explotación económica y la violencia sistemática contra los niños y adolescentes, entre otras cosas; pero eso, es otra historia.

Que tiempos tan difíciles para estas generaciones que viven entre encrucijadas y que no encuentran espacios de amor, de escucha, de comprensión, de confianza y, respeto, etc., que son las bases de cualquier sociedad moderna y civilizada.

Metodología

Nuestra metodología esta ha sido complementada por la experiencia de Paulo Freire que nos ha llevado a relacionarnos de manera horizontal mediante una metodología participativa y horizontal (Freire) en el uso de la fantasía, (Rodari) el juego y el cuento, nos permite generar pensamiento crítico, toma de conciencia, autonomía, identidad y sentido de pertenencia. Desarrollamos estas temáticas como factores de protección resiliente que intenta devolver la confianza, la seguridad y la alegría en los niños y niñas y su relación con los otros.

Buscamos un cambio de mirada sobre las cosas, las situaciones, las verdades. Que los niños, tengan la opción a posibilitarse nuevas opciones de pensar e interpelar situaciones negativas que los hiere. Que descubran por si mismos nuevas maneras en la que quieren vivir desde un pasado concreto y tener la capacidad de poder construir en afianzamiento y la confianza en sí mismos/as y la manera positiva de lo que quieren ser y vivir en libertad.

Práctica significativa de empoderar a la niñez y adolescencia sobre su identidad y su rol en la sociedad.

EL LOBITO BUENO

Erase una vez, un lobito bueno
al que maltrataban
todos los corderos.
Y había también
un príncipe malo,
una bruja hermosa
y un pirata honrado.
Todas estas cosas
había una vez.
Cuando yo soñaba
un mundo al revés.
José Agustín Goytisolo
(n. en Barcelona en 1928)

La experiencia como "Buena Práctica" concretamente con la niñez y adolescencia privada de libertad en Arequipa, básicamente lo hemos orientado desde la exploración de la FANTÁSTICA como un proceso pedagógico que facilita la construcción del pensamiento crítico y de sentido vida. Construimos historias locas, perdemos el control de la lógica, se pone en juego la fantasía de los niños entremezclado con la realidad, se da un recorrido entre la frustración, el deseo, y el sueño de los niños. El desarrollo de esta experiencia nos ha colocado a las realidades sufrientes y violentas, donde la desgracia es validada por los niños como algo natural, ligadas a la suerte, al destino, a la fatalidad o a un designio sagrado, En este sentido la buena práctica nos lleva a empoderar a los propios niños y a sus redes de soporte familiar y comunitario con espacios resilientes y de construcción positiva.

El enfoque con los que trabajamos los talleres de cuentos clásicos están orientados a la búsqueda del valor propio, de la imaginación y la creatividad personal; cambiamos los roles, ponemos al revés las historias, los empiezos y los finales van modificándose, de tal manera, que los niños están motivados hacia otras formas de pensar sobre hechos similares y abandonar pensamiento mecánicos y absolutos. Ayuda a valorarse y comprender con cierta capacidad de conciencia nuevas miradas valoradas por los otros y por ellos mismos.

El Juego es la mejor estrategia que nos puede relacionar con los niños, nos abre dimensiones inimaginables de acercamientos y confianzas. Y el juego es algo serio que

hay que respetar y posibilita los mejores acuerdos (no castigamos al que pierde) abrimos un espacio de competencia sana y sobre todo un buen comienzo al diálogo nuevamente. Entonces podemos construir confianza y respeto con el juego que son bases para sentirse seguros/as unos y otros. El juego es una buena conexión de amistad que no hay que traicionarla.

Finalmente, Nuestro trabajo de acompañamiento consiste en que los niños y niñas vuelvan a tener confianza en sí mismos y, en los otros, esto es un paso muy grande. Recordar que todos los niños, niñas que padecen carencias económicas y han pasado por situaciones difíciles en este país, no tienen la oportunidad y las posibilidades de contar muchas veces con la ayuda de profesionales que les ayude a cicatrizar heridas. Sin embargo; todos/as los que de alguna manera estemos involucrados con ellos, seremos luces de la resiliencia, si logramos escuchar con sentido lo que en verdad ellos están diciendo, si logramos ser menos torpes cuando hablamos y damos recetas generales, si empezamos a comprometernos con ellos/as seriamente y en coherencia con lo que decimos, si respetamos la palabra si cumplimos, si somos flexibles, si comprendemos... entenderemos que el respeto es la base del desarrollo, contribuiremos a la armonía y crecimiento individual y social con los niños y niñas.

PAÍS	CHILE
ORGANIZACIÓN	GESTA FUNDACIÓN MARISTA POR LA SOLIDARIDAD – HERMANOS MARISTAS
PERSONA DE REFERENCIA	BRAULIO TEJOS LASTRA

Programa Indiferencia Cero

El Programa Indiferencia Cero aspira al reconocimiento de los diversos aportes juveniles y de su existencia real en tiempo presente, transformándose en posibilidades concretas de construcción de sociedades fraternas y justas. Es decir, desplegar miradas caleidoscópicas hacia o desde los mundos juveniles, que permitan recoger la riqueza de la pluralidad. Lo anterior para ir dejando la visión tradicional que nos dice que los jóvenes "son un problema para la sociedad", que se funda especialmente en los prejuicios y apariencias, miradas preconcebidas por otras y otros¹⁴.

El Programa en definitiva, se construye con la intención clara de atender a esta necesidad imperante de educar en solidaridad, pero con las consideraciones teóricas, éticas y metodológicas que permitan tensionar el reconocimiento de las juventudes como un momento vital en que los actores tienen mucho que decir y hacer para el cambio societal que se anhela; además de comprender e incorporar la lógica de un aprendizaje servicio que se cristaliza en el trabajo voluntario juvenil, el cual se entiende y se vivencia, siempre y cuando se lea desde la responsabilidad social que cada cual posee.

Este programa está constituido por tres componentes: un fondo concursable para iniciativas de trabajo voluntario; la realización de encuentros, jornadas o seminarios; y la asesoría y capacitación dirigida a la comunidad educativa.

Fondo Concursable

El programa cuenta con un fondo económico de traspaso directo a cada grupo para financiar parte de las actividades del proyecto, el cual debe ser rendido a partir de protocolos previamente acordados. Los montos a financiar rondan los U\$550 para proyectos.

Para acceder a este fondo, los grupos de jóvenes corresponden presentar un proyecto, el cual debe cumplir con los requerimientos del formulario de postulación que Gesta ha definido. La evaluación de los proyectos esta a cargo de una comisión, la cual, otorgará la adjudicación de la iniciativa concursada.

¹⁴ Duarte, K: "Juventud o Juventudes", 2004.

Encuentros, Jornadas y Seminarios

Este componente del Programa, tiene relación con los espacios de reflexión y formación entorno a las temáticas que Gesta busca desarrollar: emprendimiento social juvenil, trabajo voluntario, solidaridad, entre otras. Para ello se ha contemplado la realización de encuentros interregionales, de manera que los y las estudiantes de todos los colegios maristas puedan converger en un espacio común, que les permita compartir sus propias experiencias y significados que le otorgan a las mismas.

Junto con ser un espacio de encuentro y compartimiento, es necesario que se pueda conjugar con la entrega de herramientas teóricas y prácticas que les permita desarrollar de mejor forma sus iniciativas sociales.

Asesoría y capacitación

El tercer componente está dirigido a toda la comunidad educativa de los colegios maristas, de manera que la promoción y el apoyo a las iniciativas sociales de los y las estudiantes, cuente con un apoyo teórico y práctico, dirigido tanto a los y las jóvenes como a los docentes y administrativos que los acompañen.

Esta línea de trabajo busca promover instancias de discusión y reflexión entorno a las prácticas solidarias que se desarrollan en los colegios. Además de proporcionar elementos conceptuales que puedan fortalecer los proyectos de los y las jóvenes. Finalmente se espera colocar a disposición de los adultos responsables de la animación pastoral y solidaria, estrategias prácticas para fortalecer las actividades solidarias concretas de los y las estudiantes.

Destinatarios

El Fondo está dirigido a grupos juveniles que buscan desarrollar trabajo social, conformados por a lo menos 10 estudiantes de 2do. a 4to. Medio de cualquier colegio marista. El grupo debe contar, a lo menos, con la asesoría de un adulto responsable (profesores, guías y/o encargados de movimientos, directores de pastoral, administrativos, apoderados, entre otros).

PAÍS	GUATEMALA
ORGANIZACIÓN	INSTITUTO DE ESTUDIOS COMPARADOS EN CIENCIAS PENALES DE GUATEMALA
PERSONA DE REFERENCIA	ZOEL ANTONIO FRANCO CHEN

Programa Justicia Penal y Seguridad Juvenil

El Programa Justicia Penal y Seguridad Juvenil del Instituto de Estudios Comparados en Ciencias Penales de Guatemala, ha desarrollado acciones encaminadas a fortalecer la participación de las y los adolescentes en conflicto con la ley penal, que se encuentran cumpliendo sanciones no privativas de libertad.

¿Cómo se ha hecho? La metodología implementada, permitió conocer, el nivel que de los derechos, tienen la población adolescente. Como resultado se obtuvo que, no obstante esta población ha transcurrido un período importante de su vida, dentro del sistema de justicia penal juvenil; aún se presenta un amplio desconocimiento de los derechos que les asisten en todas las fases del proceso. Esto fue el punto de partida, posteriormente se desarrolló un proceso formativo en materia de derechos humanos, proceso penal de adolescentes, sanciones no privativas de libertad.

El proceso, planteado para el 2010, culminó con la participación de los adolescentes en la elaboración del Diagnóstico sobre pautas de crianza, en los y las adolescentes que se encuentran en cumplimiento de sanciones no privativas de libertad. El Diagnóstico propició la participación de los adolescentes a través de la metodología conocida como Investigación-Acción-Participación -IAP-, y se ha trabajado en grupo focal. Este Diagnóstico que proviene directamente de las y los adolescentes, aspecto que le brinda legitimidad, ha servido de herramienta para los conversatorios que se realizan con los Funcionarios de Justicia, ya que los patrones de crianza, no siempre son considerados a la hora de emitir una sanción y tampoco por quienes participan o pueden participar en el proceso de ejecución de las sanciones, como lo es la población en general; lo que puede significar un avance en la reintegración del o la adolescente a la sociedad. No sin antes iniciara el proceso para el fortalecimiento de su entorno familiar.

En ese sentido la participación de los jóvenes, como actores del diagnóstico es una contribución importante, pues han socializado información, muy privada, que puede ser de utilidad en beneficio de sus propios procesos y los de otros y otras jóvenes.

PAÍS	PERÚ
ORGANIZACIÓN	CENTRO DE DESARROLLO Y ASESORÍA PSICOSOCIAL
PERSONA DE REFERENCIA	MARÍA EMILIA

CREANDO

Se trata de una propuesta llamada "CREANDO para fortalecer recursos personales en niños y niñas", dirigida a esta población, de edades entre 7 y 9 años. CREANDO a través de la creatividad busca fortalecer sus recursos personales y grupales. Consta de cuatro módulos a ser aplicados en grupos de un promedio de quince niñas y niños.

CREANDO se diseñó, implementó, sistematizó y publicó en el año 2005, en el contexto del proyecto "Voces por un continente sin violencia" ejecutado por las instituciones de la Red Latinoamericana Por Una Niñez y Adolescencia Libres De Violencia, a la cual cedapp pertenece, y que contó con el apoyo del BICE.

La propuesta parte de la premisa que los niños y las niñas que viven en situación de pobreza económica, en contextos físico - hacinamiento, necesidades básicas insatisfechas, atención inadecuada de la salud, etc. -, y psicológico - abandono, falta de afecto, violencia, etc. - que afectan su salud integral, generan muchas veces conductas de aislamiento, incertidumbre y vulnerabilidad. Suelen ser "niños y niñas poco conectados con sus sentimientos y sensaciones, con dificultades para disfrutar y confiar", para participar; con baja autovaloración; "sobreadaptados por los constantes requerimientos y carencias de la realidad en que viven" y de las personas jóvenes y adultas de su entorno. Por todo esto si bien cuentan muchas veces con competencias para enfrentar las adversidades, se considera necesario darles una atención específica destinada al despliegue de sus potencialidades a través del desarrollo de sus recursos personales y grupales como la identidad, el reconocimiento de sus deseos y de las diferencias con otras y otros, el trabajo con sus sentidos, la comunicación y, la atención y cuidado frente a situaciones de riesgo.

Asimismo, la propuesta prevé la autorización de las madres y padres para la participación de sus hijas e hijos en los talleres y luego una reunión para dialogar sobre los resultados de éstos. La metodología incluye la recomendación que esta propuesta se realice al interior de intervenciones más amplias como proyectos de desarrollo, o en el marco de instituciones como las educativas.

En el seminario Estrategias educativas en el trabajo de restitución de derechos con los niños, niñas y adolescentes vulnerables realizado en Santiago de Chile del 8 al 12 de noviembre de 2010 se presentó la carpeta CREANDO con sus cuatro módulos, así como dos de sus aplicaciones posteriores a la que se hizo previa a su publicación. Una, que se seleccionó de las tres que se realizaron en el marco del proyecto "Prevención y atención de la violencia

sexual, abordaje terapéutico y en red" implementado entre los años 2005 y 2007 en el distrito de Ate, provincia de Lima, Perú, con el apoyo de Tierra de Hombres Holanda.

La otra aplicación se realizó en el marco del proyecto "Tejiendo redes por un continente sin violencia" a cargo de las instituciones de la Red Latinoamericana Por Una Niñez y Adolescencia Libres De Violencia, contando con el apoyo del BICE.

La implementación de los talleres permitió la emergencia de afectos y contenidos muy importantes, que daban muestra de la capacidad de niñas y niños para sentirse en confianza y participar en ambientes que no les son amenazantes. También se pudo apreciar la demanda de afecto y escucha y comprobar que viven en contextos marcados por la violencia, que muchas veces reproducen sin tener conciencia. Se pudo observar dificultades específicas, como la de reconocerse y describir aspectos físicos propios.

Fue muy revelador que mostraran a esas edades su necesidad de proteger la expresión de algunos sentimientos. Por ejemplo sonreír cuando se sentían tristes. También salieron contenidos que mostraron que conocían o habían vivido situaciones de violencia sexual.

Así mismo, los talleres permitieron a las y los coordinadores formarse una apreciación diagnóstica del grupo, así como de cada uno y una de sus integrantes y confirmar la necesidad de la implementación de aquellos por parte de personas jóvenes o adultas preparadas para dicha tarea.

Con padres y madres se señaló la necesidad de alentar a niñas y niños a dar su opinión y se enfatizó su derecho a que ésta sea escuchada. Asimismo se puso énfasis en mostrar que la asertividad y confianza de niñas y niños en sí mismos es un factor protector especialmente de la violencia sexual.

La presentación de los resultados de ambas aplicaciones permite analizar el valor de CREANDO como una buena práctica, dirigida a fortalecer recursos psicológicos personales y grupales que se expresan en:

- la capacidad de autocuidado frente a situaciones de riesgo como la violencia sexual.
- la participación ciudadana acorde a las edades de las niñas y niños participantes.

Luego de varias aplicaciones de los talleres CREANDO, además de confirmar su validez, se tiene una propuesta que manteniendo lo sencillo y amigable de la carpeta, incluye en algunos de los talleres otras técnicas, que al incorporarse en las aplicaciones resultaron muy buenas promotoras de reflexión y participación. Así también las reuniones con padres y madres y, algunas recomendaciones vinculadas a hacer un trabajo riguroso – elaborando transcripciones de cada sesión – y, dar soporte a las y los profesionales que aplican los talleres, como son las supervisiones clínicas y el abordaje del Síndrome de Agotamiento Profesional.

Segundo panel: Estrategias educativas promotoras de participación

PAÍS	ARGENTINA
ORGANIZACIÓN	FUNDACIÓN EMMANUEL
PERSONA DE REFERENCIA	MÓNICA C. PERAUER

“La inclusión social, un derecho... más allá de la integración”

Finalidad

Mirar a cada niño, niña y adolescente en su singularidad y, desde esta mirada, resignificar y revalorizar a las familias como protagonistas en la construcción de una matriz saludable que posibilite fortalecer el entramado social.

Estrategia

Generar espacios inclusivos de formación que posibiliten que niñas, niños, adolescentes y familias adquieran instrumentos y herramientas que fortalezca a los sujetos sociales para asumir un rol protagónico en los procesos de desarrollo socio-familiares.

La práctica se desarrolla desde el Centro Tía Kiki.

Quienes participan en las actividades del Centro Tía Kiki: niñas, niños, adolescentes y familias vulnerados en sus derechos:

Metodología

El abordaje hacia los niños y niñas se enmarca desde la metodología de la Intervención Oportuna. La misma se sitúa en cada niño y su singularidad. Está basada en:

La “escucha”, que trasciende lo verbal para situarse en los diferentes canales de comunicación.

La observación espontánea o semi-dirigida. Esta mirada que está siempre presente en el trabajo cotidiano, permite descubrir la relación vincular del niño y su familia, el desenvolvimiento del niño en los diferentes espacios y de todos los miembros del núcleo interactuando a través de la participación en actividades que convocan a la familia entera.

La mirada técnico-vivencial: El abordaje contempla metodológicamente la presencia de un profesional y de una familia que acompaña a la familia en dificultad.

El concepto de red, desde una perspectiva dinámica, que implica la dinamización de redes comunitarias en el marco de la intervención oportuna, es decir: las redes no están configuradas previamente como grupo de organizaciones al cual recurrir frente a la situación problemática que se presenta, sino que se va recreando una nueva lógica, que incluye marcos institucionales diversos en función de la coyuntura particular que cada proceso requiere, con objetivos y necesidades acordes a él.

El Protagonismo de todos los sujetos sociales involucrados, trascendemos el concepto de "beneficiario" como sujeto pasivo, objeto del "clientelismo", para situarnos en la lógica del sujeto pleno de derechos, sujeto activo en los procesos de transformación en su familia y comunidad.

Algunas conclusiones

Cuando hablamos de intervenir, nos referimos al concepto etimológico de la palabra, que significa tomar parte, en nuestro caso, como facilitadores, entre el sujeto y su circunstancia, su carencia y su capacidad; ya que si no favorecemos esta última, se puede revertir en déficit. La carencia no sólo significa "falta de", sino además "privación de algo en alguien capaz de tenerlo".

Es esta posibilidad de "estar" entre el sujeto y la dificultad y/o potencialidad de manera oportuna –en tiempo y forma–, la que rompe el círculo de la crisis y evita que ésta se instale casi de manera crónica para muchos.

Nuestra intervención trasciende la atención a los niños, niñas y adolescentes, para situarse también en la atención a la familia, desde una perspectiva de promoción que facilita que los núcleos familiares se empoderen de sus derechos.

Este abordaje permite des-vulnerabilizar al sujeto de intervención. La situación de marginalidad va fragilizando paulatinamente al sujeto, convirtiéndolo en objeto de intervención; para luego asistirlo. Facilitar el encuentro entre las capacidades y las posibilidades pone en marcha el derecho de optar y brinda la libertad de elegir.

Intervenir en tiempo y forma no solo respeta la identidad de los niños y/o adolescentes sino que les permite una transformación que surge desde el adentro. Es una tarea difícil y artesanal ya que no permite el rótulo y la masificación... "Todos los días es un nuevo comienzo...una ventana hacia nuevas posibilidades..."

PAÍS	PERU
ORGANIZACIÓN	CENTRO DE ESTUDIOS SOCIALES Y PUBLICACIONES - CESIP
PERSONA DE REFERENCIA	MARÍA ELENA IGLESIAS LÓPEZ

ACOMPañAR LOS PROCESOS DE PARTICIPACIÓN DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES

"La infancia no es algo que muere en nosotros y se seca cuando ha cumplido un ciclo. No es sólo un recuerdo. Es el más vivo de los tesoros, y sigue enriqueciéndonos a nuestras espaldas... Triste el que no puede recordar su infancia, recuperarla en sí mismo, como un cuerpo dentro de su propio cuerpo o una sangre nueva dentro de su propia sangre: desde que ella lo ha abandonado está muerto"

BACHELARD, Gastón L.P. La Poética de la Ensoñación. Fondo de Cultura Económica, 1982. p. 206.

Reflexiones iniciales

La práctica que presentamos se refiere a un proceso ejecutado con el grupo de adultas a cargo del acompañamiento de niños, niñas y adolescentes en intervenciones sucesivas de promoción de la participación de ellos y ellas. En estas intervenciones así como en intervenciones desarrolladas por otras instituciones, apreciamos y nos encontramos con tensiones y contradicciones que, pensamos, tienen que ver con los roles tradicionales que desarrollan adultos y menores de edad en la sociedad. Nos preguntamos ¿qué capacidades requieren las y los adultos para acompañar efectivamente los procesos de participación de niños, niñas y adolescente y construir nuevas relaciones inter generacionales respetuosas de sus procesos, cumpliendo además con la responsabilidad de protección de los adultos frente a la niñez y la adolescencia? A partir de esta pregunta e intención se organizó un dispositivo de trabajo grupal que apuntó a resolver estas dificultades y generar las mejores condiciones para desarrollar una interacción con las características señaladas.

Pensamos que las mencionadas tensiones y contradicciones surgen porque existe una "barrera artificial" -culturalmente creada- entre adultos y niños, niñas y adolescentes. Actuamos, en general, como si entre una y otra etapa hubiera una ruptura radical y una transformación definitiva; esta actitud que se encuentra a la base de dichos como el de "la vaca no se acuerda de cuando fue ternera". Igualmente, actuamos como si haber pasado la niñez y adolescencia implicara la superación de una condición de inferioridad, lo cual

nos permite exigir, imponer, esperar conductas –por parte de niños, niñas y adolescentes– que van en contradicción con nuestra propia experiencia vital y que incluso nos causaron sufrimiento cuando éramos niños o niñas.

Creemos que esto tiene que ver con una comprensión lineal, secuencial y cancelatoria de la evolución del ser humano que además plantea como referencia de meta, al adulto en una edad en la que, en las frases usuales, "ha alcanzado el máximo de sus potencialidades". Antes y después de eso todo es carencia o involución. Pensamos que más bien, la evolución es un proceso que se mueve en espiral incluyendo y trascendiendo y que el referente de meta es la propia vida: el ser vivo, vive, y su "tarea" es desplegar todas las formas de expresión de la vida desde sus características y ubicación específicas en cada momento de su proceso vital.

Para abordar esa tarea en el trabajo del equipo, utilizamos el esquema de Cuatro Cuadrantes de Ken Wilber¹⁵ que nos permitió ordenar los elementos principales de la "barrera artificial" que hemos mencionado y para establecer los elementos que es necesario trabajar en cada uno de los cuadrantes.

ELEMENTOS DE LOS QUE ESTÁ FORMADA LA BARRERA	
Lo subjetivo	Lo conductual / fisiológico
Los diferentes tipos de "olvido de la niñez" (represión, traumas...) llevan a "actuar" situaciones no resueltas en las relaciones que establecemos. Exigencias y censuras internalizadas desde lo vivencial y el entorno: proyecciones.	Olvido necesario para el funcionamiento mental y recuerdos "reconstruidos" Diferencias en el funcionamiento físico fisiológico Diferencias en el funcionamiento mental
Lo cultural	Lo social
El "deber ser" del adulto. La representación social cultural del niño y la niña. Expectativas y mandatos sobre roles, responsabilidades y sobre la importancia de las estructuras.	Roles y posiciones rígidamente definidos. Relaciones de poder establecidas. Estructuras jerárquicas. Normas y reglamentos. Estructuras políticas dominantes.

¹⁵ Muestra el "yo" (el interior del individuo), el "ello" (el exterior de un individuo), el "nosotros" (el interior de lo colectivo) y el "ellos" (el exterior de lo colectivo). Son las cuatro perspectivas fundamentales en cualquier evento o situación. Wilber, Ken (1992). El paradigma holográfico una exploración en las fronteras de la ciencia. Buenos Aires: Kairós.

ASPECTOS A TRABAJAR EN CADA CUADRANTE	
Lo subjetivo	Lo conductual / fisiológico
Recuperar proyecciones. Resolver represiones, exigencias, polaridades. Fortalecer identidad, integración personal y capacidad empática.	Reconocimiento de la responsabilidad del adulto en el esfuerzo activo de escucha, observación, Suposición y validación. Desarrollar estrategias "puente" y de acompañamiento respetuoso de las diferencias.
Lo cultural	Lo social
Cuestionamiento de paradigmas y pensamiento polar: autoridad/disciplina/ enseñar y aprender. Discusión e intercambio permanente entre adultos e intergeneracionales. Generación y difusión de información alternativa.	Redefinir roles y posiciones. Redefinir relaciones de poder estableciendo mecanismos de control. Redefinir estructuras jerárquicas buscando su funcionalidad. Establecer normas y reglas explícitas.

El proceso grupal en nuestro equipo se centró en las estrategias para trabajar el cuadrante de lo subjetivo. Como es evidente este cuadrante no se resuelve sólo intelectualmente tiene que pasar primero por lo vivencial y una forma de garantizar este procesamiento fue incorporarlo en el trabajo grupal semanal, con una duración de tres horas, que tuvo la siguiente estructura y utilizó las técnicas que se señalan:

- a. Informe general del proceso de acompañamiento.
- b. Descripción de situaciones "especiales", sea por su dificultad, por su fluidez o por la sensación interna que su procesamiento significó para la o las personas involucradas.
- c. Selección de una "escena" para la aplicación de técnicas.
 - Diálogo entre roles internalizados.
 - Integración de polaridades.
 - Fábulas de convivencia¹⁶.
 - Historias al revés¹⁷.

¹⁶ Paty Wilensky. www.capacitacion-juegos.ar.com

¹⁷ Idem.

d. Reflexión/integración

Complementariamente, se utilizaron las herramientas de seguimiento (fichas de observación, registros) para la retroalimentación respecto a la propia conducta y actitud percibida por los otros y otras.

Metodología utilizada en el trabajo con NNA

Las estrategias que utilizamos en el trabajo directo con los niños, niñas y adolescentes son:

- Desarrollo de capacidades individuales y colectivas para el ejercicio de derechos.

Al interior de esta estrategia se han ejecutado procesos formativos estructurados y procesos de formación en la acción.

Las metodologías de los procesos formativos son participativas, vivenciales y de construcción conjunta de capacidades.

- Acciones de incidencia social.

Al interior de esta estrategia se han desarrollado Campañas diseñadas, ejecutadas y evaluadas con los niños, niñas y adolescentes.

PAÍS	PARAGUAY
ORGANIZACIÓN	BECA
PERSONA DE REFERENCIA	ENRIQUE ALBERTO ESCOBAR OVELAR

Base Educativa y Comunitaria de Apoyo (BECA) – PARAGUAY

Jóvenes organizados del Barrio 3 JOB 3

Contexto

El grupo está integrado por niñas, (desde 5 años), niños (desde 8 años), adolescentes, jóvenes, adultas (madres, tías, vecinas). Todas y todos provienen de la ciudad de San Estanislao, Dpto de San Pedro, uno de los departamentos más empobrecidos del País.

Se sostienen como grupo por más de 7 años, pero con diferentes enfoques de acción en ese tiempo.

Como grupo integran la Red de Prevención y Atención del Maltrato y el Abuso sexual hacia niñas, niños y adolescentes de la ciudad de San Estanislao.

BECA, ha facilitado el proceso de formación en la temática en todo lo relacionado a la prevención e intervención de la violencia.

Esta experiencia les permitió conectar con otras experiencias nacionales e internacionales.

Sus acciones también direccionadas al ámbito de la incidencia.

Han validado y ejecutado como experiencia inicial la metodología de los Aty Ñomongetara, propuesta de la SNNA, participan en la elaboración de planes de salud, educación a nivel Departamental y Nacional.

Concepción de la participación protagónica:

Participación Protagónica es sin duda una propuesta colectiva, donde las personas son actores con iniciativas propias. No se niega la protección, pero tiene otro sentido, tanto conceptual como práctica. La prevención es asumida por la sociedad en su conjunto, no sólo por las personas adultas. La participación es entendida como una condición y no como una concesión. La idea de participar está ligada a la de acción, participar para "algo".

- No existe protagonismo sin participación, pero puede haber participación sin protagonismo.

- Para lograr esta participación protagónica, niñas y niños deben reflexionar sobre su experiencia y madurar como protagonistas.
- El protagonismo se desarrolla sólo cuando se avanza en las capacidades, se informan, y toman conciencia de la importancia de su participación.
- La participación es un derecho y asumirlo como tal requiere de-construir culturas autoritarias, de adueñamiento de niñas y niños.¹⁸

Concepción de Educación por el arte

Expresión utilizada a veces como equivalente a educación artística, tiene, sin embargo, un significado diferente: se trata de una acción intencional, sistemática y metódica, encaminada a desarrollar las cualidades del educando mediante la utilización de los diferentes lenguajes del arte.

Mientras que en la educación artística se da prioridad al producto estético (despertar y desarrollar la sensibilidad artística), en la educación por el arte se prioriza a la persona capaz de desarrollar sus potencialidades a través de la expresión y comunicación artística, y el acrecentamiento de su sensibilidad estética."

Educación por el Arte para el protagonismo social de niñas, niños y adolescentes

Trabajos previos

Un trabajo de análisis a priori a la acción (pasada, inmediata y proyección)

- Visión del Grupo en construcción constante
 - Principios que rigen al grupo
 - Soy una persona con derechos
 - Soy protagonista de cambios
 - Soy una persona comprometida con el colectivo
 - Soy una persona solidaria
 - Soy una persona que construye historia.

18 Save The Children Programación de los Derechos del Niño. Perú 2004

Horizontes que conducen las acciones

- La intergeneracionalidad
- Proyectivo y comunitario
- Dinámico, divergente.
- Reflexión permanente

Educación por el Arte para el protagonismo social de niñas, niños y adolescentes, Teatro



CADA TALLER TIENE UNA ESTRUCTURA:

- Experiencia previa, Diagnóstico, intereses.
- Juegos Dramáticos, Técnicas y estrategias de abordaje teatral
- Sistematización para la creación dramática
- Valorización del taller- Ajuste
- Proyección- Compromiso

Se sustenta en los temas desarrollados a la violencia abordaje y prevención.

Fuerzas opositoras

- Visión adultocéntrica
- Visión del teatro como un espectáculo
- Regularidad en la asistencia en el campo
- Poca vinculación con otras experiencias comunitarias
- Falta de tiempo

Fuerzas que favorecen

- Compromiso social y solidaria.
- Cultura de trato horizontal instalada en el grupo.
- Emprendibilidad
- Preparación en diferentes dimensiones
- Autoestima personal
- Tiempo adecuado
- Competencias personales, profesionales adecuadas.

PAÍS	BRASIL
ORGANIZACIÓN	FMSI/ UMBRASIL/ MARISTA
PERSONA DE REFERENCIA	Jorge Gaio

Promoción de la participación: La escucha de las voces y sueños de las niñas, niños y adolescentes en los espacios educativos.

Participación como una estrategia de empoderamiento

La Red Marista de Solidariedad actúa en la defensa y promoción de los derechos de los niños, niñas y adolescentes en situación de vulnerabilidad, por medio de los servicios, programas y proyectos sociales desarrollados en Brasil, en las provincias de: Mato Grosso do Sul, Paraná, São Paulo, Santa Catarina y en el Distrito Federal.

La propuesta en los espacios educativos maristas se basa en el principio de que la participación, desde la primera infancia, emancipa y crea una conciencia crítica y creativa, proponiendo condiciones para buscar y conquistar a los derechos.

Hacemos hincapié en que la participación es un principio de la Convención sobre los Derechos del Niño. Pensar la participación en una perspectiva de derechos humanos y reflexionar sobre las prácticas educativas que garantiza de manera efectiva siempre ha sido un reto apasionante para todos los educadores que defienden la práctica de la ciudadanía en la sociedad.

En el escenario brasileño, lo que vemos es que en la esfera privada, el niño es considerado propiedad de la familia, en la esfera pública está bajo la tutela del Estado. Dadas estas concepciones, es una persona considera que ha llegado a ser, es decir, quien sigue sin poder participar, opinar y elegir de manera independiente.

Sin embargo, creemos que la participación es un requisito previo para lograr ser actores sociales y sujetos plenos de derechos y esto implica establecer una relación de diálogo, desde la infancia. Al revés, se corre el riesgo de reforzar los conceptos adultocentrico que presentan un mundo "predefinido, cerrado y ocupado" por los adultos, sin espacio para los más jóvenes¹⁹.

La Misión Educativa Marista afirma que promover la participación contribuí para que los niños y adolescentes ganen confianza en sí mismo y la conciencia crítica. En este sentido,

19 BAÑO, R. F. E. "El Apoliticismo: el factor generacional" Série Estudos Políticos, 25, Flacso-Chile, 1992, pág. 171.

educar para la vida, para el diálogo, para el fortalecimiento de la resiliencia y solidaridad, "la virtud cristiana de nuestro tiempo"²⁰.

Para Freire²¹, el diálogo es la fuerza que impulsa el pensamiento crítico problematizador. Es la centralidad de la educación que emancipa. A través del diálogo en toda relación humana, entre padres e hijos, educadores y estudiantes, el pueblo y los políticos, hemos establecido un compromiso con la palabra dicha y la acción transformadora. En esta perspectiva, la palabra tiene el sentido de decirle al mundo y el hacer del mundo. En el ejercicio de su palabra, el ser humano deja su huella en la historia. El diálogo es la acción liberadora.

Cabe a la dimensión educativa desarrollar metodologías y técnicas basadas en el diálogo y la escucha de promover la interlocución de los niños y adolescentes con otros actores sociales. Esto implica que se reconozcan como sujetos capaces de tomar decisiones y participar en procesos de colaboración. Escucharlos significa respetarlos y ayudarlos a tener una voz.

Con el fin de fortalecer el diálogo y la escucha, la Red de Solidaridad Marista y la Red de Colegios Maristas desarrollaron el proyecto las voces y los sueños de los Niños, Niñas y Adolescentes, durante el año 2009.

Metodología del proyecto

Participaron del proyecto 2.088 estudiantes y 159 educadores de la Red de Solidaridad Marista, en las siguientes categorías: Educación Infantil, Educación Primaria, Formación Profesional y Apoyo Socioeducativo. De la Red de Colegios Maristas participaron en 1902 y 92 profesores, Educación Infantil, Primaria, Secundaria y preparatoria.

Residentes de las zonas periféricas, así como muchos de clase media, media alta de las grandes ciudades como Sao Paulo - SP, Florianópolis - Brasil, Curitiba - PR, Londrina - PR, Maringá - PR, Ribeirão Preto - SP, Ponta Grossa - PR, Campinas - SP, Brasília - DF.

También se escuchó las voces de los estudiantes que viven en ciudades más pequeñas como Cascavel - PR - SC Chapecó, Oeste Itapejara D' - PR Almirante Tamandaré - PR, Jaraguá do Sul - SC, Criciúma - SC, Ponta Grossa - PR y Dourados - EM.

El cambio de la cultura requiere la reflexión de las prácticas en el desarrollo. Por lo tanto, la formación de los educadores sobre el tema "Participación infanto juvenil" jugó un papel decisivo en el diseño y tenía insumos de la educación a distancia, los diálogos con

20 HOWARD. C. Um Apelo Urgente: Solicitudo Rei Socialis Circulares, v. XXIX. 1990. P. 266,275.

21 FREIRE, Paulo. Política e Educação: Ensaio. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2003, pág. 77.

expertos²², la producción de textos y desarrollo de proyectos. La formación continuada se formuló a partir de los siguientes temas:

- Garantía de los derechos: escenario histórico de participación
- Contextos participativos: situación de los sujetos de derecho, las áreas de participación, las identidades colectivas
- Participación y protagonismo: la dimensión pedagógica, política, social, antropológica y cultural
- Retos para promover la participación - la inmovilidad, la asociación, la participación
- Herramientas metodológicas para la promoción de la participación

La finalización de la formación se produjo con el desarrollo de proyectos que fomentan la participación en los espacios educativos. Desarrollar estos representaba, además de defender el derecho a la participación, la posibilidad de sistematizar el trabajo realizado, una habilidad fundamental para la formación de una mirada a construir la teoría hasta la práctica.

Para desarrollar el proyecto, los educadores han construido algunos de los criterios utilizados para guiar a todos los proyectos, tanto en las escuelas y en las unidades sociales:

- Crear momentos individuales y en grupos para escuchar;
- Crear oportunidades de que todos expresen su opinión a través de habla o de otras formas de expresión;
- Valorar las diversas opiniones y dar lugar a la construcción de argumentos, no huir de los conflictos;
- Evitar la mezcla y la manipulación de las ideas;
- Registro de la escucha para asegurar la evaluación del proyecto;
- Uso de varias maneras de expresión para la manifestación de los sueños, como los ejercicios lúdicos, expresiones artísticas y el uso de la tecnología;

Los productos, desde a la mezcla de las diversas maneras de expresión, demostró la creatividad de los participantes. Creaciones de los blogs, obras de teatro, exposición de

²² Gerardo Sauri y Heve Otero de Sosa - integrantes de la REDLAMIC (www.redmamyc.info); Leandro Vilas Verde, de la ong brasileira CIPÓ.

pinturas, creaciones musicales, libros, poesía y producción de video son algunos ejemplos de la enorme colección creada a partir del proyecto.

Las voces y los sueños de los niños y adolescentes se hicieron eco de diferentes maneras. Con creatividad, con la literatura, la música, la danza, la poesía, el teatro, dibujos, pinturas y la tecnología para expresarse y contar cómo viven, qué necesitan para sí mismos y su comunidad, lo que piensan acerca de la escuela, la sociedad, adultos, familias, lugares para el ocio, la cultura, las tradiciones, la religión.

La escucha de las voces reveló sueños personales como acceder en la universidad, conseguir un trabajo, comprar una casa, viajar, pero sobre todo demuestra la preocupación con la comunidad. La paz mundial fue pintada sobre lienzo, presentada en las actuaciones, gritadas en los poemas. La urgente necesidad de la seguridad pública apareció en todos los proyectos desarrollados en los grandes centros urbanos. Las niñas y los niños están inquietos frente a la degradación del medio ambiente, la falta de espacios para el ocio, la precariedad de los servicios que tienen derecho. Exigiendo mejores escuelas, el respeto por parte de los maestros, buenas clases y más oportunidades para aprender. Piden respuestas.

Durante los años en que hemos desarrollado el proyecto, se identificaron los siguientes resultados:

La mayor participación de las niñas y los niños en los espacios educativos:

- Construcción de los códigos de la convivencia;
- Ejercicio diario de la rueda de conversación y reuniones semanales;
- Diversas maneras de expresión a cerca de temas de la sociedad, así como el medio ambiente, la violencia, La calidad de la educación y los medios de comunicación;
- Ampliación de los debates sobre temas de interés.

La mayor participación de las niñas y los niños en la comunidad:

- La incidencia en los espacios formales, como las prefecturas, las escuelas y los consejos, con propuestas para mejorar los servicios a la comunidad;
- Los diálogos con sus familias

Cambios de concepciones:

- Los educadores aprendieron a reconocer la capacidad de las niñas y los niños a que participen activamente;
- Apropiación de metodologías participativas en los espacios educativos;

- Sistematización del proyecto en la publicación: "Ecos de la participación infantil y juvenil".

Formación para formadores

La formación continua de directivos y educadores en términos de una educación basada en los derechos requiere que en los proyectos esté garantizada la continuidad de los debates y la participación de la comunidad educativa. Espacios que son garantidos en todas las unidades marista, que requiere la movilización, capacitación y reflexión sobre las prácticas desarrolladas. La formación tiene como propósito también la posibilidad de la participación, la sistematización y socialización de las prácticas con vistas a la formulación del advocacy.

La Umbrasil (Unión Marista del Brasil), por medio de la Comisión de Solidaridad, desde 2005 fomenta la reflexión sobre los Derechos de la Niñez y de la Adolescencia, al desarrollar el proyecto "Formación en el Estatuto da Criança e do Adolescente (ley brasilera)" y de la "Convención Internacional de los Derechos de la Niñez - ONU", con la presencia o distancia, entre 2007 y 2008 en la red privada de educación (Red Marista de Colegios) y social (Red Marista de Solidaridad) del Brasil Marista.

Una de las formaciones fue realizada por Heve Otero de Sosa, experta calificada en derechos de la niñez y adolescencia y representante regional de la Red latino Americana y Caribeña de la Niñez y adolescencia - REDLAMIC²³. Y otra con Gerardo Sauri²⁴, también integrante de la REDLAMIC, su ponencia fue acerca del tema "Participación Infantil: una construcción del sujeto de derechos". Así como la participación de Leandro Vilas Verde, de la ONG CIPÓ²⁵, que contribuyó con la reflexión a cerca "La escucha de las voces de los niños, de las niñas, adolescentes y jóvenes, en los espacios socioeducativos". Siempre en estos espacios ocurre la socialización de los proyectos y experiencias de los educadores, en curso o finalizadas.

23 www.redmamyc.info

24 Gerardo Sauri, mediador en esta formación, es consultor de las ONGs sobre el tema de Violencia de niños, niñas y e Adolescentes en la América Latina, para el comité especial de los derechos de la niñez - ONU u coordinador regional de la Redlamyc para el tema. Fue directivo ejecutivo de la Red por los Derechos de la Infancia México. www.derechosinfancia.org.mx. SUÁRES. G. S. Participación Infantil: Derecho a Decidir. 2009. Disponible en www.derechosinfancia.org.mx, fecha de consulta: 4 de abril de 2010.

25 www.cipo.org.br - ONG filiada a la Red Andi de comunicación

Conclusión

En general, los niños y los adolescentes tienen poco espacio para la participación en sus hogares, escuelas y la comunidad y la falta de diálogo en la familia y el medio ambiente de la escuela no les permite hacer uso de ese derecho. Pero, ¿cómo garantizar el ejercicio de la participación, sin la tutela? O incluso sin necesidad de la toma de decisiones que se ajustan a la edad adulta, lo que también sería una forma de adultocentrismo? ¿Cómo garantizar la participación de ellos de manera que no sea manipulada o figurativa? Estos son retos que requieren una descentralización del poder de adultos, creación de consenso y organización de la vida colectiva.

Al término del proyecto, creemos que aprender a escuchar exige que el educador afilar sus habilidades de observación para oír las palabras, sino también prestar atención al silencio, los gestos, las manifestaciones de lo que no es dicho, además utilizar herramientas y técnicas de observación y registro. Capacitación sobre el tema es esencial para ayudarle en el aprendizaje.

La participación es una herramienta que denuncia, anuncia y dispone poder. Pero la auténtica participación de los niños y adolescentes sigue siendo una cultura que se tiene que instalar en nuestra sociedad. Desarrollar el proyecto fue un ejercicio desafiador que nos hizo pensar en nuevas formas de promover este derecho, indicó las vías importantes para examinar las prácticas, mejorar la escucha y cada vez más promover la autonomía y poder a los niños, adolescentes y jóvenes.

PAÍS	ARGENTINA
ORGANIZACIÓN	ESCUELA LA SALLE – SAN MARTÍN – GRAN BUENOS AIRES
PERSONA DE REFERENCIA	EDUARDO LUIS PANAIÁ

Consejos de Convivencia

En esta presentación se narra la experiencia de los *Consejos de Convivencia* integrados por alumnos de la escuela Primaria.

Es un convencimiento en las escuelas lasallanas que darle la palabra a los niños es posibilitar que ellos mismos planteen sus necesidades y luchen por sus derechos. La mejor protección es que ellos mismos, en la medida de sus posibilidades, puedan irse haciendo cargo de exigir la garantía social a su niñez y todo lo necesario para su armónico desarrollo.

Encausar sus recursos para que en un marco institucional, sostengan sus puntos de vista ante sus compañeros y los adultos que los acompañan, constituye una valiosa tarea preventiva que nos garantiza, por ellos mismos, el resguardo de sus derechos.

Al mismo tiempo posibilita que los adultos tengamos la oportunidad de conocer por ellos mismos su mirada sobre la realidad, sus búsquedas y expectativas, y de acuerdo a ello repensar la institución escolar y así no perder de vista la centralidad de los niños en ella. Estos Consejos de Convivencia son, con diferentes características, una práctica que se va generalizando en nuestras escuelas de Argentina y Paraguay.

Se ha tomado para hacer el seguimiento de esta experiencia una escuela ubicada en el gran Buenos Aires, en una zona industrial que concentra población de variados orígenes y recursos, que ha gestado una fuerte expansión a partir de la década de los años 60, que ha conocido el desmantelamiento industrial de finales de los 70 y su reedición en la década de los 90. Es un municipio con numerosos asentamientos y con uno de los más altos porcentajes de delitos. La escuela tiene una población de 2.000 alumnos que forman parte de los niveles de educación inicial, primaria y secundaria con diferentes modalidades técnicas.

De acuerdo a la última reforma, la escuela primaria, que es la que nos ocupa en esta presentación, está dirigida a niños entre los 6 y 12 años de edad. Para dar cuenta de esta práctica, se narra sus orígenes y mecánica de funcionamiento. Se toman algunos ejemplos a partir de los temas concretos tratados. La valoración de sus propuestas, las estrategias para implementarlas y el seguimiento de los logros obtenidos, ha colaborado en que se

sientan protagonistas de su propio desarrollo y el de su entorno, confiando en el poder que tiene la construcción que se realiza en espacios comunitarios.

La experiencia ha sido registrada durante sus dos primeros años.

COMIENZO DE LA EXPERIENCIA

Dar la posibilidad a los alumnos que participen en la discusión de los problemas que surgen en la convivencia es posibilitar su apertura a la comunidad escolar de la que forman parte y avanzar en la perspectiva que brinda el nosotros como profundización de las relaciones interpersonales y la vida democrática.

El año 2008 significó el punto de partida de una experiencia que fue creciendo y se convirtió en un importante espacio formador y motor de un sinnúmero de iniciativas tendientes a experimentar la vida en comunidad y el respeto de cada uno de sus integrantes. La elección de delegados y la reunión mensual de los Consejos ha sido un dinámico espacio de participación.

Son coordinadores de este proceso La Directora de la escuela Graciela Bottiroli y el Vice Director Javier González acompañados por un grupo de docentes de ambos turnos.

ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE NUESTRAS PRÁCTICAS

Fomentar en las organizaciones escolares la participación organizada de los alumnos en la convivencia, es un espacio formativo de gran potencialidad para el aprendizaje de la vida democrática y el respeto de los derechos personales y sociales.

Dar la palabra a los niños, posibilitar el diálogo, ayudar a que cada uno pueda expresar sus sentimientos y reflexiones, constituye un importante resguardo para la salvaguarda de sus necesidades y derechos, a la vez que construye su autonomía para convertirse en verdaderos interlocutores del mundo adulto.

Simultáneamente, para todos los adultos que trabajamos en relación a ellos, escucharlos, se convierte en una fuente permanente de replanteo a los sistemas que hemos desarrollado y que en muchos aspectos tenemos que criticar y cambiar.

El ejercicio de la delegación y la responsabilidad para aquellos que son elegidos portavoces de sus grupos da lugar a un sinnúmero de aprendizajes en torno a comprensión y aceptación de las diferencias.

La búsqueda de estrategias para el logro de las propuestas que han surgido de los acuerdos, se convierte en un permanente dialogo con la realidad rico en la visualización de matices

y en la complejidad de los vínculos humanos. Quisiera terminar con la cita de un párrafo del Horizonte Pedagógico Pastoral de nuestras escuelas:

"La escuela, lugar del diálogo entre generaciones en torno a los saberes se constituye como lugar de relación. La relación entre los actores pedagógicos es de hecho el tejido fundamental de la vida escolar."

HPP. 19 y 20

Generar en nuestras Instituciones este clima relacional es una de las más sólidas contribuciones de la escuela al crecimiento humano de los niños.

PAÍS	CHILE
ORGANIZACIÓN	HOGAR DE CRISTO (SÚMATE)
PERSONA DE REFERENCIA	MATÍAS ARANDA

Introducción

En cuanto a estrategias educativas promotoras de participación, podemos señalar que se creó un sistema de escuela en que los NNA que han sido excluidos del sistema escolar tienen una nueva oportunidad de incorporarse en la escuela. Este modelo es flexible, acoge las necesidades educativas especiales de estos estudiantes, incorpora estrategias pedagógicas donde los estudiantes son el centro de atención (la escuela se adapta y no sólo el estudiante a la escuela), se impulsa la pedagogía de los acuerdos para el involucramiento del estudiantes y sus adultos responsables en el proceso formativo que se emprende.

Objetivo

Reestablecer la participación de niños, niñas y jóvenes que han desertado del sistema escolar, en un proceso educativo y/o formativo.

Metodología del programa

La metodología del Programa de Reinserción escolar, tiene por objetivo generar la inclusión de los niños/niñas y jóvenes que han sido vulnerados en su derecho a la educación. En Chile el año 2003, se aprobó el derecho a los 12 años de educación, impulsando al Estado y a la Sociedad Civil Organizada, buscar estrategias para restituir este derecho. De esta manera Fundación Súmate-Hogar de Cristo, por medio de su programa, flexibiliza el modelo tradicional de la escuela, incorporando estrategias educativas que permitan al niño/niña y joven contar con la posibilidad de completar de manera óptima su proceso escolar. Se realiza la recuperación de estudios en menor tiempo con la modalidad de dos años en uno (4 niveles), incluyendo la capacitación inicial en diferentes oficios. Junto con esto se trabaja en conjunto con la familia, buscando estrategias de apoyo al proceso educativo de su hijo/a.

Todos los procesos que se ejecutan en la escuela, consideran como protagonista y actor relevante al estudiante. Lo anterior se reflejado en los procesos de Ingreso, Intervención y Egreso que se describen a continuación:

Proceso de Ingreso

El estudiante que postula a la "beca" (nombrarlo así se valora como una oportunidad que se puede no obtener, sino la escuela gratuita en Chile es considerada de baja calidad) tiene

con el Director del Establecimiento su primera entrevista de postulación. Así, el candidato es recibido por la autoridad máxima de la institución, mostrándole su importancia para la escuela.

Luego se realizan los diagnósticos pedagógicos y psicosociales, que permitirán elaborar un propio plan de intervención acorde a sus necesidades y requerimientos. Para lo cual se considera el nivel cognitivo con el cual llega el estudiante al establecimiento. Por ejemplo, si un joven tiene 14 años y llega con el certificado de 6° básico debería ser matriculado en 7°. Pero si la evaluación señala que su nivel de conocimiento es 3° básico, se le matricula en 7° (para efectos formales con el Ministerio) y asiste a 3° básico. De esta manera avanza en sus aprendizajes, se da cuenta que es capaz y continua su proceso el próximo año.

Proceso Intervención

Se desarrolla el Plan de Formación Curricular, que consiste en una adaptación de los Planes y Programas del Ministerio de Educación. De esta manera se han focalizado aquellos contenidos mínimos fundamentales que deben ser adquiridos para aprobar 8° año básico. Junto con esto se ejecuta el Plan de Formación integral que cuenta con el desarrollo de Habilidades para la Vida y la Pedagogía de los acuerdos. En esta pedagogía se busca con los estudiantes desarrollar las habilidades de negociación y toma de acuerdos, en donde los mismos estudiantes son los encargados de solucionar sus conflictos en presencia de los adultos de la escuela. La firma de compromisos, es un acto clave para lograr la autonomía y responsabilización de las propias conductas.

Otra estrategia pedagógica importante, es el proceso de Inducción que se realiza con aquellos estudiantes, que presentan mayores dificultades de adaptarse al contexto escolar. Para esto se realizan distintas acciones con el estudiante, favoreciendo la instalación de competencias que permitan un normal desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se trabaja el autoconocimiento, la autorregulación de emociones y la asertividad, por comentar algunos.

Proceso de Egreso

Durante el último nivel se trabaja con cada estudiante su "Proyecto de Vida", en donde se busca conocer las perspectivas educativas y formativas que vislumbra el estudiantes, cruzado con las ofertas programáticas del sector en donde se encuentra. Además se realiza un seguimiento semestral, para conocer la situación del estudiante y buscar mecanismos de apoyo con redes locales.

Espero que la información entregada aporte a la discusión del Seminario.

Atento a sus comentarios y consultas.

Matías Aranda, Director Social. Fundación Súmate- Hogar de Cristo.

PAÍS	VENEZUELA
ORGANIZACIÓN	CECODAP
PERSONA DE REFERENCIA	ABEL SARAIBA

Metodología utilizada en el trabajo con NNA

Desde Cecodap²⁶ se considera que el principal modelo a través del cual puede darse respuesta a la vulneración de los derechos es el participativo, (sin que ello implique el desconocimiento de otros métodos para abordar la vulneración de los derechos de NNA) partiendo de la asunción de que la participación en sí misma es "...un derecho humano que permite a niños, niñas y adolescentes expresar sus opiniones y que las mismas sean tomadas en cuenta y asumir un rol activo en asuntos que afectan sus vidas", se reconoce a la participación en sí misma como un medio a través del cual se produce incidencia para garantizar el involucramiento activo en la sociedad, y ser a su vez parte del desarrollo social, donde inclusive si la incidencia se encuentra direccionada a formar parte de la toma de decisiones implica un fin.

Desde este enfoque la toma de decisiones se comprende como la escogencia de opciones en diversos ámbitos de socialización sobre todos los aspectos de la vida cotidiana de cada persona sobre el uso del tiempo, los recursos, las tareas a realizar, la vocería ante otras o ante autoridad, en elección de representantes, sobre la asunción de responsabilidades y las consecuencias, sobre la información a la que se accede y a la forma de usarla, sobre las posturas que uno adopta para resolver conflictos y sobre los compromisos que se está dispuestos a asumir.

Una de las características esenciales en cuanto a la implementación de un enfoque de trabajo con NNA para la incidencia pública implica, la inclusión desde las etapas más tempranas del desarrollo de un proyecto de NNA, tomando en cuenta e incorporando sus opiniones, intereses y perspectivas. Dicha inclusión debe ser efectiva, no simbólica, ya que la incidencia pública asociada a temas que involucren a NNA requiere su participación, dado que aquellos proyectos en los cuales se trabaja por los NNA y no con los NNA suelen abordar de forma insuficiente los problemas de infancia, y terminan por limitar los derechos asociados a la misma.

En este sentido desde Cecodap se estipula que proyectos de incidencia pública con NNA el adulto debe asumir un rol primordialmente facilitador, donde: genere espacios y oportunidades para la participación de NNA, respete, motive, inspire, oriente, apoye,

26 "En sus inicios, Cecodap, fueron las siglas de: Centros Comunitarios de Aprendizaje; con el pasar de los años, y ajustándose a la nueva misión, dejó de ser unas siglas para convertirse en nombre, acompañado de la frase: Por los Derechos de la Niñez y Adolescencia". (www.cecodap.org.ve).

prevea riesgos, promueva la reflexión, sistematice las experiencias. Así mismo el adulto debe ser acompañante, evitando la exposición de los NNAA a la violación o vulneración de los derechos, por otra parte debe ser un referente, transformándose en un ejemplo en cuanto a la asunción de responsabilidades, de compromiso, y de coherencia.

Finalmente este enfoque supone algunos límites en los cuales deben considerarse al desarrollarse proyectos de incidencia pública con NNAA, los cuales son en principio aquellos propios de los NNAA; es decir, cuando los niños, niñas y adolescentes no se encuentran convencidos de por qué y cómo participar. Posteriormente aquellos propios del contexto y la cultura; es decir, actitudes individualistas, baja cultura de participación cultura que promueve la aceptación de la imposición. Poca voluntad política de los gobiernos para hacer efectivo este derecho. Falta de reconocimiento real de los niños como sujetos sociales y de derecho. Poco ejercicio permanente de ciudadanía. Polarización Política. Exclusión y marginalización por pensar diferente, no acceso a la dinámica informativa de los procesos estructurales que se suceden en el país. Visión de objeto de las niñas, niños y adolescentes. adulto-centrismo. Y por último aquellos espacios de participación donde no se considere el desarrollo evolutivo del NNAA; es decir, a partir de la participación puede originarse amenaza o violación a sus derechos. Cuando no existan objetivos claros sobre las implicancias de la participación de NNAA. La participación no considere el desarrollo evolutivo de NNAA. Asumir roles que no le corresponden a NNAA). Uso del horarios, conciliar espacios escolares y personales con los procesos de participación Relaciones de poder (horarios, recursos para movilizarse, manejo de recursos, autoridad).

Presentación de una práctica significativa:

"Implementación de la prohibición legal del castigo físico y humillante en el marco del hogar con la participación de NNAA"

En principio se generó un proceso de discusión del castigo físico y humillante con sus conceptos asociados, efectos e implicaciones dentro de Cecodap, donde los desarrollos alcanzados en dicho proceso fueron compartidos con otras organizaciones sociales, y diversos actores sociales asociados.

Posteriormente se llevó a cabo un taller sobre el tema en el marco del Foro Social Mundial de Caracas de 2006 de la mano de Save The Children Suecia, mediante lo cual se inició el proceso de introducción del tema en la agenda pública. En dicho sentido se generó un encuentro nacional de adolescentes contralores (grupo de adolescentes de Cecodap y otras organizaciones nacionales), donde adolescentes de diversas regiones del país aprendieron que el castigo físico y humillante es una forma de violencia. En dicho encuentro, y en el taller desarrollado en el marco del Foro Social Mundial se contó con la

presencia de representantes de organizaciones de la Red NNyAs y de Latinoamérica, los cuales contribuyeron en el proceso de dimensionar de manera apropiada el tema, con la finalidad de que el castigo físico se comprendiese como un problema de orden público, no político, y que en definitiva no representaba un asunto privado de Venezuela.

Una vez desarrollado este proceso de difusión en relación al tema se diseñó la campaña mediante un mapa de incidencia, con las acciones que resultaban necesarias para la presentación en la asamblea nacional (poder público encargado de la promulgación, revisión y reforma de leyes en la República Bolivariana de Venezuela). Luego los diversos grupos organizados de adolescentes generaron comisiones de enlace entre sí a lo largo de todo el país, en las cuales discutieron, aceptaron y organizaron su participación en la campaña de incidencia por la abolición del castigo físico y humillante contra niños, niñas y adolescentes.

Luego de que se encontraron conformadas las comisiones de enlace, Cecodap junto a estas y organizaciones aliadas de las diversas regiones del país generaron una propuesta de artículo de ley que reconozca el derecho de los niños, niñas y adolescentes a un buen trato, y así mismo la prohibición expresa del castigo físico y humillante contra estos. En dicho encuentro de las comisiones de enlace de adolescentes, junto a las organizaciones aliadas y Cecodap se encontró la Presidenta de la Comisión permanente de Familia, Mujer y Juventud de la Asamblea Nacional de Venezuela, quien escuchó la necesidad de reformar la legislación para la prohibición del castigo físico y humillante. Posteriormente la Presidenta de la Comisión se comprometió a generar un proyecto de ley en esta materia, y manifestó encontrarse dispuesta a recibir propuestas al respecto.

Producto de tal proceso con la Asamblea Nacional se produjo un acuerdo entre este Poder Público y su Comisión de Familia Mujer y Juventud para realizar una jornada de parlamentarismo de calle, para hacer posible el debate entre ciudadanos y diputados. Para la organización de dicha jornada Cecodap fue parte junto a la Comisión y la Asamblea Nacional del proceso, para garantizar las mejores condiciones para los niños, niñas y adolescentes en la jornada.

Representantes de las organizaciones aliadas con Cecodap, y de las comisiones de enlace de los grupos organizados de adolescentes tomaron un espacio para debatir las propuestas sobre el tema. En esta jornada de parlamentarismo de calle los adolescentes entregaron la propuesta de artículo a los diputados. Los adolescentes fueron los voceros de la propuesta, interviniendo en los medios de comunicación social, siendo un elemento positivo ya que permitió que la propuesta no se detuviera por o en la polarización política de nuestro país.

Luego, en el marco de la reforma de la Ley Orgánica para la Protección del Niño, Niña y Adolescente (LOPNA) fue incorporado el artículo propuesto, discutido y aprobado por la Asamblea Nacional el 23 de Marzo de 2007. Sin embargo fue necesario esperar por el Referéndum Consultivo para la Reforma Constitucional (2 de diciembre de 2007) para que pudiera hacerse efectiva la nueva Ley Orgánica para la Protección del Niño, Niña y Adolescente. Apareciendo en Gaceta Oficial el 10 de diciembre de 2007 (N°38828, N°5859 Extraordinaria) quedando aprobado el artículo de la siguiente forma.

Artículo 32-A: Todos los niños, niñas y adolescentes tienen derecho al buen trato. Este derecho comprende una crianza y educación no violenta, basada en el amor, el afecto, la comprensión mutua, el respeto recíproco y la solidaridad.

El padre, la madre, representantes, responsables, tutores, familiares, educadores deberán emplear métodos no violentos en la crianza, formación, educación y corrección de los niños, niñas y adolescentes. En consecuencia, se prohíbe cualquier tipo de castigo físico y humillante. El estado, con la activa participación de la sociedad, debe garantizar políticas, programas y medidas de protección dirigidas a la abolición de toda forma de castigo o humillante e los niños, niñas y adolescentes. Se entiende por castigo físico el uso de la fuerza, en ejercicio de las potestades de crianza o educación, con la intención de causar algún grado de dolor o incomodidad corporal con el fin de corregir, controlar, o cambiar el comportamiento de los niños, niñas o adolescentes, siempre que no constituyan hecho punible.

Se entiende por castigo humillante cualquier trato ofensivo, denigrante, desvalorizador, estigmatizante o ridiculizador, realizado, realizado en ejercicio de las potestades de crianza o educación, con el fin de corregir, controlar o cambiar el comportamiento de los niños, niñas y adolescentes, siempre que no constituyan un hecho punible".

PAÍS	URUGUAY
ORGANIZACIÓN	JUVENTUD PARA CRISTO- PROGRAMA CLAVES
PERSONA DE REFERENCIA	LUIS CESARI Y NICOLAS IGLESIAS

Metodología utilizada en el trabajo con NNA

Capacitación de adolescentes y sus educadores en la temática de prevención de violencia y promoción de una cultura de buentrato. Por otro lado la sensibilización pública, a través de una vacunación simbólica "antipegánica", utilización de medios masivos de comunicación y movilización de adolescentes.

La metodología utilizada incluye una capacitación en el área conceptual, en temas como resolución de conflictos, del maltrato al buentrato, discapacidad, y en el área artística y lúdica.

Presentación de una práctica significativa:

Enfoque participativo

Esta campaña tiene como uno de sus enfoques la participación adolescente. Esto se refleja en sus dos componentes principales, el de capacitación y el de sensibilización.

En la capacitación los adolescentes toman el lugar de promotores de buentrato, donde ellos reciben la capacitación en las dos áreas (conceptual y artística) y luego se encargan en su institución de realizar los talleres de capacitación al resto de su grupo. Dependiendo el perfil de los adolescentes son los niveles de participación real que logran a la hora de la réplica en sus grupos.

Por otro lado en la semana de sensibilización pública, los adolescentes toman la palabra y son los que "vacunan" simbólicamente a miles de adultos. En este caso cada adolescente tiene la oportunidad de invitar a un adulto a reflexionar sobre su forma de entablar vínculos con los NNA y a asumir un compromiso.

También son los principales protagonistas a la hora de vacunar a actores políticos, sociales y del arte. Son los adolescentes los que toman un rol protagónico en los medios de comunicación durante la semana de vacunación. Utilizando cada grupo juvenil las herramientas artísticas que les son propias o manejan como saber previo en muchos casos. Por ejemplo, es interesante ver cómo un grupo que realiza capoeira, tambores, teatro, recreación, murga u otra expresión artística, comparte el mensaje de la campaña a través de su saber artístico específico.

PAÍS	ARGENTINA
ORGANIZACIÓN	FUNDACIÓN NAVARRO VIOLA
PERSONA DE REFERENCIA	MARIA EUGENIA HERRERA VARGAS / VANESSA BARREIRO

Programa de Apoyo al Desarrollo Infantil Temprano

Provincia de Corrientes

Objetivo General

Contribuir al desarrollo integral de los bebés, niños y niñas, desde su vida intrauterina hasta los 5 años, que viven en contextos de pobreza.

Objetivos específicos:

- Apoyo a acciones que promuevan:
- Mejoras en las condiciones familiares y socio institucionales para desarrollo del embarazo, las prácticas de crianza, nutrición, salud y educación de niños/as pequeños/as.
- Acceso de los niños/as y sus familias a recursos, servicios y capacidades que garanticen sus derechos.
- Fortalecimiento y sustentabilidad institucional y social de las entidades en contacto con la primera infancia.

Enfoque Metodológico

Diagnóstico

La Provincia de Corrientes (en guaraní, Taragüi Tetãmini) es la única provincia argentina con dos idiomas oficiales: desde 2005, el guaraní correntino es "idioma oficial alternativo" de la provincia, junto con el castellano. Según estimaciones del último censo del INDEC del 2010, la población es de 993.338 habitantes. El 11.8% de la población, son niños menores de 5 años . Junto con Formosa, Chaco, La Rioja y Tucumán, esta provincia presenta una de las más altas tasas de mortalidad infantil en niños nacidos vivos (23,5 0/00). Junto a Chaco, Formosa, Misiones y Jujuy, Corrientes tiene una de las tasas más altas de población sin instrucción educativa alguna (6,6% de su población, con 15 años y más)²⁷. Sobre esta base estadística de fuentes oficiales, la Fundación Navarro Viola venía trabajando a través

²⁷ Fuente: ambos índices, fueron tomados de estadísticas publicadas por el INDEC en base al Censo 2001.

de pequeños apoyos a organizaciones de la Educación y la Salud de Corrientes. En el año 2007, inicia las actividades del Programa de Apoyo al Desarrollo Infantil Temprano.

El Desarrollo Infantil Temprano como temática elegida, en un contexto de pequeños Municipios

Corrientes cuenta con 25 departamentos y 66 municipios de diversas categorías, y con una incidencia relevante de población rural, que resulta mayor a la tasa rural promedio del país. El modelo del desarrollo local incluye entre sus tipologías, a los municipios pequeños: "Hasta este nivel, lo local es igual a la cercanía. Hasta acá se conjuga la idea de lo local como "lo cercano". No hay que hacer mucho protocolo para ver al intendente o para intercambiar opiniones; cualquiera puede ir a ver a la casa al secretario de gobierno o hacienda. Acá lo local es igual a lo cercano, más allá de los recursos"²⁸. Es esta "cercanía" la que permite la participación entre actores de diversas disciplinas, ante una propuesta centrada en una temática común y de interés, movilizandorecursos y oportunidades. El Desarrollo Infantil Temprano en estos contextos, tiene rasgos particulares desde sus diversos campos de acción y políticas (Educación, Salud, Desarrollo Social), que pueden ser tratados de manera integral e interdisciplinaria, desde todas las perspectivas que atraviesan el tema (derechos, desarrollo humano, sostenible, económico, entre otras). El Programa continúa estrechando lazos con el Estado Provincial (Supervisiones Escolares, Ministerio de Educación, Dirección de Maternidad e Infancia, entre otras) como forma de colaborar conjuntamente, y profundizar los cambios promovidos.

Relevamiento

Luego de un relevamiento inicial e individual en el año 2006 a 50 instituciones de las localidades de Gob. Virasoro y Santo Tomé, al este de la Provincia de Corrientes, la Fundación Navarro Viola pudo diseñar el Programa de Apoyo al Desarrollo Infantil Temprano, junto a un equipo de especialistas, basándose en que "el abordaje integral de aspectos referidos a salud, nutrición y educación en un sentido amplio coadyuvará, no sólo a disminuir los índices de fracaso escolar en el nivel primario sino también a asegurar un 'buen comienzo' en las trayectorias de vida de los sujetos". Se analizaron aspectos institucionales, sociales y de diagnóstico local en Jardines de Infantes, Centros de Atención Primaria de la Salud, Organizaciones Comunitarias y de Protección. Con un proceso similar de relevamiento en el año 2009, y con la participación de 68 instituciones, la segunda etapa del Programa se inició en 2010 en otras dos nuevas localidades: Bella Vista y San Roque. Así, el programa suma 4 localidades pequeñas y 118 instituciones que participaron de relevamientos y diagnósticos.

28 Fuente: "Los ejes centrales del Desarrollo Local en Argentina". Daniel Arroyo (2003)

Caracterización del Programa de Apoyo al Desarrollo Infantil Temprano

Etapa 2007 – 2010. Líneas de trabajo apoyadas en las localidades de Santo Tomé y Gob. V. Virasoro, Provincia de Corrientes.

Línea de Trabajo	Organizaciones	Niños Bajo Proyecto	Cantidad de Proyectos	Monto Otorgado	Dotación de Recursos	Algunos Testimonios de participación
Educación Inicial	25	3.047	43	\$586.974	<p>Patios de Juego</p> <p>Equipamiento, mobiliario.</p> <p>Pequeñas adecuaciones de infraestructura.</p> <p>Materiales didácticos y bibliografía para el nivel inicial</p>	<p>"La dificultad más grande para mí fue priorizar las necesidades porque nos faltaba de todo" Docente de la Sala Principito del jardín nucleado N° 4 de Santo Tomé, que se encuentra inserta en la Escuela N° 42.</p> <p>"Realizamos talleres con padres, charlas con un psicólogo, y un pediatra. Los chicos podían hacer educación física. También pudimos tener la cocina en el salón separada de la primaria", Docente de la Sala Pinturitas, otra de las salas del jardín nucleado.</p> <p>"Con este proyecto trabajamos la articulación de jardín y primer grado" dice Blanca de la sala de la Escuela N° 481 "Fundación Ford", sobre el proyecto de creación de una huerta "Verdura para Todos", pensando en que "la escuela está ubicada en una zona dónde se trabaja la tierra".</p>
Estimulación Temprana y Desarrollo Infantil	7	370	10	\$149.249	<p>Pequeñas adecuaciones edilicias.</p> <p>Equipamiento de estimulación (multisensorial, motriz, materiales lúdicos, etc.)</p> <p>Formación de recursos humanos.</p>	<p>"El impacto fue que se tomara conciencia en Virasoro de la importancia de la estimulación temprana, es un progreso muy grande. Ahora hay tres salas, hace dos años, antes de ustedes, no había nada". Directora de la Escuela Especial N° 16</p> <p>"Fue importante que los padres entiendan que tienen que salir de sus casas, que cuanto antes se comience a tratar a los chicos se puede avanzar mucho más." Kinesióloga. Hospital Miguel Sussini</p>

Línea de Trabajo	Organizaciones	Niños Bajo Proyecto	Cantidad de Proyectos	Monto Otorgado	Dotación de Recursos	Algunos Testimonios de participación
Salud Materno Infantil	4	1.330	6	\$87.658	Pequeñas adecuaciones edilicias, Equipamiento médico	"Ahora podemos hacer más prevención, y control de los embarazos", Enfermera, CAPS del Barrio Cesáreo Navajas
Acciones Comunitarias por la Primera Infancia	2	113	3	\$37.650	Pequeñas adecuaciones edilicias	El programa contribuyó a la creación de un jardín maternal comunitario.
Totales	34(*)	4.860	62	\$861.531		

(*)Nota: hay organizaciones que participaron en más de una línea de trabajo.

Los 44 meses que el programa fue operado en Gob. V. Virasoro y Santo Tomé, con instancias conjuntas entre organizaciones y localidades, deja testimonios también:

"Empezó de un grupo chiquito y hoy somos muchos, nos conocemos e interactuamos (...) ahora sabemos que podemos más de lo que creíamos".

Escuela N° 893 Andrés Daniel Rodríguez. Colonia Gob. Ruiz,
Departamento Santo Tomé

"Después de dos años nos damos cuenta que tenemos que hacer algo todos juntos."

Centro de Coordinación de Salud de Gob. V. Virasoro,
Departamento Santo Tomé.

Etapa 2010-2012. Líneas de trabajo apoyadas en las localidades de Bella Vista y San Roque, Provincia de Corrientes

Línea de Trabajo	Organizaciones	Niños Bajo Proyecto	Cantidad de Proyectos (1)	Monto Otorgado	Dotación de Recursos
Educación Inicial	28	1.288	28	\$243.851	Patios de Juego Equipamiento, mobiliario, tecnología Pequeñas adecuaciones de infraestructura para ampliar o mejorar las instalaciones existentes, o para crear servicios. Materiales didácticos y bibliografía para el nivel inicial

Nota (1): proyectos con comienzo de gestión en el año 2011.

Tercer panel: Estrategias educativas creadoras de sentido ética/valores

PAÍS	BOLIVIA
ORGANIZACIÓN	CENTRO DE INVESTIGACIÓN PARA EL DESARROLLO SOCIOECONÓMICO - CEINDES
PERSONA DE REFERENCIA	MARCELA MORALES QUIROGA

CEINDES

CEINDES es el Centro de Investigación para el Desarrollo Socioeconómico, asociación inclusiva, comprometida con el ejercicio del pensamiento crítico orientado a la investigación, intervención social y fortalecimiento de las capacidades personales y sociales con el fin de contribuir al ejercicio de una ciudadanía activa.

En ese marco, las actividades centrales de la institución se relacionan con niñez y con personas con discapacidad -en particular discapacidad intelectual- suscitando acciones contra las distintas formas de discriminación, exclusión y escaso reconocimiento a su dignidad que impiden el ejercicio de los derechos humanos.

CEINDES, comprende la discapacidad como una forma más de la diversidad humana que cuestiona las formas de organización social vigente. Por lo tanto, consideramos que se debe accionar en distintos contextos para que las sociedades celebren la diversidad humana y reciban el aporte de las personas con discapacidad para un desarrollo más armónico en todos los ámbitos de la cotidianidad.

Asumimos para nuestro accionar la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, adoptada por la Organización de las Naciones Unidas el 6 de diciembre de 2006.

**Talleres de teatro en zonas peri urbanas de la ciudad de La Paz – Tema:
"Inclusión de estudiantes con discapacidad a la escuela regular"**

Presentación

CEINDES, en coordinación con CARITAS - La Paz y su programa Rehabilitación Basada en la Comunidad, viene trabajando desde varios años por el ejercicio pleno de los derechos de las personas con discapacidad.

El proyecto, se desarrolla desde octubre 2010 a febrero 2011, comprende sesiones de teatro de tres horas cada una. En esta oportunidad, motivados por la labor que desarrolla el Bice y tomando como sustento el Documento de Referencia Llamamiento Mundial para una nueva Movilización a Favor de la Infancia, se ha programado este ciclo de talleres para estudiantes entre 8 y 12 años que asisten a escuelas regulares de zonas periurbanas del municipio de La Paz; del Distrito 4 (René Barrientos y Waldo Ballivian) y del Distrito 1 (Carlos Medinacelli y Ave María).

El proyecto pretende resolver la angustiante realidad educativa de la niñez con discapacidad. 94% de población en edad escolar no accede ni a educación especial, ni a educación regular.

La temática, responde a fortalecer la participación, la solidaridad y la responsabilidad de la niñez para lograr que niños y niñas con discapacidad ejerzan su derecho a la educación sin exclusión ni discriminación.

Dimensiones profundizadas en los talleres

Relaciones competitivas que se viven en el aula

Fortalecimiento de relaciones de buen trato

Desarrollo autónomo y afianzamiento de la personalidad de cada niño – niña.

Reconocimiento de valores culturales de nuestro Estado Plurinacional.

Fundamentos del proyecto

1.- Tomamos como base el documento de referencia: Llamamiento mundial para una nueva movilización a favor de la infancia del Bice, donde se plantea que...las personas en edad escolar en su calidad de sujetos de derecho, poseen un alto potencial solidario, creativo y una energía vital que les permite desarrollarse con los demás. Su aporte hace evolucionar los comportamientos tradicionales de los adultos, a menudo marcados por el autoritarismo e incluso la violencia y permite iniciar un diálogo más respetuoso entre generaciones

2. La filosofía del Teatro del Oprimido

Contenido

Mediante técnicas y estrategias del Teatro del Oprimido se aborda el siguiente contenido:

- Relaciones de buen trato.
- Desarrollo autónomo de cada estudiante
- Afianzamiento de la personalidad de cada niño – niña.
- Análisis de las relaciones competitivas que se viven en el aula

- Construcción de autovaloración en planos intra personal e inter social - cultural
- Apropiación de valores culturales de nuestro Estado Plurinacional.

La planificación abarca a representaciones teatrales en las escuelas de los participantes y en ferias barriales.

Con las representaciones teatrales se pretende:

- lograr la participación protagónica de los niños y niñas
- fortalecer su capacidad de influir en la comunidad de sus unidades educativas y de sus barrios para posibilitar la implementación de la educación inclusiva.
- Exigir a los organismos encargados la implementación de la educación inclusiva para el ejercicio del derecho a la educación.
- A la conclusión del proyecto se realizará un encuentro de intercambio de experiencias entre los dos grupos.

Metodología

Reuniones semanales con dos de 15 niños- niñas cada uno.

Se trabaja con un sistema de ejercicios físicos, juegos estéticos y técnicas especiales cuyo objetivo es restaurar y restituir a su justo valor esa vocación humana, que hace de la actividad teatral un instrumento eficaz para comprensión y búsqueda de soluciones a problemas sociales e intersubjetivos. Se invita a teatralizar experiencias como lenguaje apto para ser utilizado por cualquier persona, tenga o no aptitudes artísticas. Se intenta mostrar en la práctica cómo el teatro ayuda a expresarse y a descubrir nuevos contenidos.

Productos esperados

Mayor conciencia de los niños y niñas participantes sobre la situación en la familia, el aula, la escuela y el barrio. Tienen capacidad de difundir obras de teatro sobre temas de interés de la comunidad a la que pertenecen. Tienen incidencia en el sus familias, escuelas y barrios

Presentaciones

Se realizaran presentaciones:

- En cada una de las escuelas
- En la comunidad, con motivo de El Día de la Persona con Discapacidad
- Se socializará la experiencia con las otras instituciones de la Red Social Por la Defensa de los Derechos de Niñas. Niños y Adolescentes.

PAÍS	BRASIL
ORGANIZACIÓN	CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL / PASTORAL DO MENOR
PERSONA DE REFERENCIA	MARIA DAS GRAÇAS FONSECA CRUZ

Histórico

A Pastoral do Menor, desde sua criação, sempre esteve presente nas discussões que envolvem o adolescente autor de ato infracional, quer seja denunciando as formas de violência como são tratados e a inadequação do sistema de atendimento, quer seja desenvolvendo ações que pudessem favorecer a estes adolescentes um novo sentido para suas vidas.

Com a aprovação da Lei 8.069/1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Pastoral se empenhou mais na luta pela promoção e defesa dos direitos dos adolescentes autores de ato infracional e, como gesto concreto deste seu compromisso celebrou um Convênio entre a CNBB/Pastoral do Menor e a Secretaria Especial de Direitos Humanos/ Presidência da República para desenvolvimento da Medida Socioeducativa de Liberdade Assistida. A parceria possibilitou a aplicação da medida de Liberdade Assistida – LA para 26 unidades do Brasil com um atendimento a mais de 5.000 adolescentes e famílias. Esse convênio teve a duração de 05 anos e impulsionou o processo de municipalização das medidas sócio-educativas. Em alguns municípios terminado o convênio, a Pastoral continua o trabalho anterior com outros financiadores ou com a própria Prefeitura.

Contextualização

A Liberdade Assistida é uma medida socioeducativa prevista pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu artigo 112. Destina-se a "acompanhar, auxiliar e orientar o adolescente autor de ato infracional, através de "pessoa capacitada, a qual será recomendada por entidade ou programa de atendimento" (Cf. art. 118 do ECA). A medida possui a característica de restrição de liberdade, sem ser privativa, uma vez que passa a condicionar o estilo de vida do adolescente. O executor da medida é sempre o Juizado, enquanto que as organizações governamentais e não governamentais são as responsáveis pela execução do programa. Ainda como preconiza o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE, "sua intervenção e ação socioeducativa devem estar estruturadas com ênfase na vida social do adolescente (família, escola, trabalho, profissionalização e comunidade) possibilitando, assim, o estabelecimento de relações positivas que é base de sustentação do processo de inclusão social a qual se objetiva. Desta forma, o programa deve ser o catalisador da integração e inclusão social desse adolescente."

O SINASE define a Liberdade Assistida em Comunitária e Institucional

A Liberdade Assistida Comunitária (LAC) além da equipe técnica prevê o envolvimento de orientadores comunitários. Já a Liberdade Assistida Institucional (LAI) a responsabilidade de acompanhamento deste adolescente fica circunscrito à equipe técnica.

"A medida de Liberdade Assistida deve proporcionar ao adolescente um conjunto de ações socioeducativas que contribua na sua formação, de modo que venha a ser um cidadão autônomo e solidário, capaz de se relacionar melhor consigo mesmo, com os outros e com tudo que integra a sua circunstância e sem reincidir na prática de atos infracionais. Ele deve desenvolver a capacidade de tomar decisões fundamentadas, com critérios para avaliar situações relacionadas ao interesse próprio e ao bem-comum, aprendendo com a experiência acumulada individual e social, potencializando sua competência pessoal, relacional, cognitiva e produtiva.

Os parâmetros norteadores da ação e gestão pedagógicas devem propiciar ao adolescente o acesso a direitos e às oportunidades de superação de sua situação de exclusão, de ressignificação de valores, bem como o acesso à formação de valores para a participação na vida social, vez que as medidas socioeducativas possuem uma dimensão jurídico-sancionatória e uma dimensão substancial ético-pedagógica. Seu atendimento deve estar organizado observando o princípio da incompletude institucional. Assim, a inclusão dos adolescentes pressupõe sua participação em diferentes programas e serviços sociais e públicos." (Sinase – Parâmetros da Gestão Pedagógica)

A experiência desenvolvida pela Pastoral é a da Liberdade Assistida Comunitária que dialoga com seus princípios, dimensões e metodologia. Após os primeiros anos de experiência foi possível constatar que a LAC aplicada com dedicação, responsabilidade, definição clara de sua gestão pedagógica possibilita de fato ao adolescente autor de ato infracional a reconstrução de seus valores, a convivência familiar e comunitária, o desenvolvimento da vida escolar, a participação na comunidade, a possibilidade de emprego além de possibilitar o comprometimento do sistema de garantia de direitos, o fortalecimento do ECA.

Perfil do adolescente atendido

Mais de 90% (noventa por cento) dos adolescentes que cumpriram a Medida de Liberdade Assistida Comunitária entre 2002 e 2007 nas unidades do Programa da Pastoral do Menor são do sexo masculino e 66,70% (sessenta e seis, setenta por cento) estão entre 15 e 17 anos. 79,59% (setenta e nove, cinquenta e nove por cento) moram com os pais, porém dentro dos domicílios pode-se observar que 45,77% (quarenta e cinco, setenta e sete por cento) das famílias são monoparentais, ou seja, é constituída pelo pai ou pela mãe. Porém,

o valor maior é para famílias chefiadas pela mãe que correspondem a 39,51% (trinta e nove, cinquenta e um por cento). Constata-se que 87,14% (oitenta e sete, quatorze) das famílias ganham até 02 (dois) salários mínimos, ou seja, a situação é de pobreza.

Nos casos de atos infracionais 54,51% (cinquenta e quatro, cinquenta e um por cento) do total são contra o patrimônio. E no que se refere às drogas, as mais consumidas são cigarro, a maconha e o álcool.

Mesmo dentro desse perfil, verificou-se que 84,98% (oitenta e quatro, noventa e oito por cento) dos adolescentes possuem planos para o futuro. Deste total, 40,75% (quarenta, setenta e cinco por cento) querem trabalhar e 21,14% (vinte e um, quatorze por cento) estudar. Porém, 77,24% (setenta e sete, vinte quatro por cento) destes adolescentes têm somente o ensino fundamental.

Diretrizes pedagógicas do atendimento socioeducativo

O programa desenvolvido pela Pastoral do Menor orientou-se por diretrizes constantes dos parâmetros da gestão pedagógica no atendimento socioeducativo indicados pelo SINASE:

- 1) Prevalência da ação socioeducativa sobre os aspectos sancionatórios, em que a operacionalização inscreve-se numa perspectiva ético-pedagógica.
- 2) Projeto pedagógico como ordenador da ação e gestão do atendimento socioeducativo; direcionador do planejamento, do monitoramento e da avaliação. Deve ser conhecimento de toda a equipe e conter objetivos, público-alvo, fundamentos teórico-metodológicos, ações, atividades, recursos (humanos, materiais, financeiros).
- 3) Participação dos adolescentes na construção, monitoramento e avaliação das práticas educativas, em que assumem o papel de sujeitos, tornando-se conscientes em um processo de ação-reflexão.
- 4) Respeito à singularidade do adolescente, presença educativa e exemplar como condições necessárias e essenciais. A ação socioeducativa deve respeitar as fases de desenvolvimento do adolescente, levando em consideração suas potencialidades, sua subjetividade, suas capacidades e limitações.
- 5) Exigência e compreensão enquanto elementos primordiais do reconhecimento e respeito ao adolescente durante o atendimento. Exigir dos adolescentes significa potencializar suas capacidades e habilidades bem como reconhecê-los como sujeitos com potencial para superar suas limitações. É preciso respeitar seu estágio de crescimento pessoal e social, fazendo exigências possíveis de serem realizadas.

- 6) Diretividade no processo socioeducativo. Técnicos e educadores são responsáveis pelo direcionamento das ações, garantindo a participação dos adolescentes e estimulando o diálogo permanente, baseada na autoridade e não no autoritarismo.
- 7) Disciplina como meio para realização da ação socioeducativa. A disciplina é instrumento norteador das ações e não instrumento mantenedor da ordem. Deve incluir normas e regras claras e bem definidas, construídas coletivamente.
- 8) Dinâmica institucional que garanta a horizontalidade na socialização das informações e dos saberes em equipe multiprofissional.
- 9) Família e comunidade participando ativamente da experiência socioeducativa. Todo objetivo da formação com o(a) adolescente deve ser extensivo à família. O protagonismo do(a) adolescente faz sentido no encontro com suas relações afetivas e familiares; sua cidadania ocorre plenamente na medida de sua integração à comunidade em que vive.
- 10) Formação continuada dos atores sociais.

Metodologia da ação

Articulando a "Pedagogia da Autonomia" de Paulo Freire com a "Pedagogia da Presença" de Antônio Carlos Gomes da Costa que a Pastoral do Menor faz sua intervenção junto aos adolescentes autores de atos infracionais levando em conta todo o seu entorno social. Para isso, cerca-se de algumas práticas metodológicas para garantir a eficácia desta ação.

I Intervenção Direta

1. Junto aos adolescentes: A Pastoral do Menor trabalha com o adolescente, não com o ato infracional. O adolescente que cometeu um ato infracional, está em situação especial de vulnerabilidade. Este quadro exige, por isso, a necessidade de uma presença significativa, tanto no campo profissional quanto afetivo.

Ser presença no campo afetivo exige do educador uma pedagogia do coração, que é a capacidade de interferir de modo construtivo na vida do adolescente, familiarizando-se com sua vida e sua situação estabelecendo assim, uma relação de confiança e de empatia, de solidariedade e compromisso e de respeito pelo seu processo.

Ser uma presença profissional impõe-se um atendimento técnico aos adolescentes em cumprimento de medida sócio-educativa, com efetiva responsabilidade em acompanhar e orientar o adolescente durante todo o período em que estiver cumprindo a medida, preparando-o inclusive para o seu desligamento, quando a medida for concluída. O atendimento profissional prima pela relação individualizada e personalizada entre técnico/

orientador e o adolescente em sócio-educação. Neste sentido, a intervenção junto aos adolescentes precisa estar associada a uma metodologia de superação das condições que o levaram à infração. Isto exige uma atuação em rede na qual são estabelecidas parcerias com as famílias, as comunidades de onde são oriundos, os sistemas de administração da justiça, os movimentos de defesa e os serviços de atendimento a esta área.

A Pastoral do Menor, no atendimento ao adolescente, atua através quatro momentos: a acolhida, o planejamento, o acompanhamento e o encerramento do processo.

- A) A Acolhida: "O acolhimento é condição que exige padrões de qualidade na atenção ofertada, o que envolve desde um ambiente físico facilitador e aconchegante, até o modo como as relações são estabelecidas. Assim, é necessário que se crie um clima de descontração e não de censura, de forma a facilitar a expressão de dificuldades e demandas do cotidiano". (Carvalho – 43, 1998). A acolhida é feita a partir do primeiro contato com o adolescente. Este contato entre técnico e adolescente os faz sentir a pessoa com a qual vão se relacionar. Inicia-se aqui, a construção de vínculos entre ambos. A acolhida deve constituir-se numa oportunidade para o adolescente compreender e explicitar suas dificuldades e possibilidades pessoais, discutir suas expectativas e analisar as limitações institucionais, bem como o seu contexto social. Da parte do técnico espera-se uma atitude de escuta e de respeito, o que implica em abrir espaços para expressões que incluam a vida do adolescente a quem se deve clarear a proposta deste trabalho e os motivos que o levaram a cumprir esta medida. É importante que o adolescente conheça a sua situação jurídico-processual, seus direitos e suas responsabilidades no cumprimento da medida judicial que recebeu, assim, como é importante que o técnico conheça onde o delito se inscreve na trajetória de vida do adolescente, para obter pistas de como ajudá-lo a reconstruir caminhos novos. Neste momento discute-se a natureza do trabalho a ser desenvolvido em cuja interpretação deverá estar embutida a perspectiva sócio-educativa que será assumida e as propostas de procedimentos para alcançá-la.
- B) O Planejamento: O Planejamento no desenvolvimento do Programa de Liberdade Assistida Comunitária é compartilhado e faz parte de uma agenda personalizada, denominado Plano de Atendimento Individual – PIA, que compreende a formulação de um plano para o período da execução da medida. Neste Plano garantem-se os princípios do projeto pedagógico como ação permanente de forma a assegurar sua continuidade nas atividades desenvolvidas em diferentes áreas. Neste espaço o adolescente recebe as orientações oriundas ao cumprimento da medida bem como, das implicações do descumprimento da mesma, resultando na regressão da medida. Na medida em que estas orientações são esclarecidas, estabelece-se

uma agenda personalizada que deverá ser assumida, pelo adolescente, técnico e por alguém da família que o acompanhará durante o processo. Esta agenda deverá ainda, obedecer e respeitar as diferenças, as condições pessoais a sua história pessoal, que inclui talentos, vocação e outros interesses. Deve explicitar a proposta sócio-educativa, os objetivos e a sua forma de controle através de metas previstas para as diferentes etapas do cumprimento da medida.

- C) O Acompanhamento: O acompanhamento ao adolescente em medida dá-se de forma próxima e contínua o que exige uma regularidade de encontros semanais, mensais e de uma discussão conjunta. O adolescente deve sentir que tem no técnico uma pessoa significativa a quem pode recorrer no momento em que tiver que tomar decisões importantes. O acompanhamento permite que a agenda seja alterada, em comum acordo, sempre que houver necessidade de redefinição de metas ou introdução de novas perspectivas em função das possibilidades e dificuldades sentidas pelo adolescente. O acompanhamento deve propiciar por parte do técnico que o processo sócio-educativo leve em conta na vida do adolescente, a oportunidade de aprender a ser, de adotar novas formas de relacionamento que favoreçam o seu desenvolvimento, de potencializar seus saberes e aptidões, sua capacidade de discernir, de agir, de enfrentar situações de conflito com autonomia e responsabilidade. Deve ainda, ajudá-lo a tomar consciência de si mesmo e a dar-se conta de seu entorno social enquanto cidadão, desenvolvendo atitudes que favoreçam a vivência escolar e as oportunidades de trabalho. Além do técnico, o adolescente conta também com o acompanhamento de um orientador social voluntário que será seu ponto de apoio para que consiga cumprir as metas estabelecidas na sua agenda e a relacionar-se com a família, a comunidade, a escola, o emprego, os espaços de cultura. O orientador social voluntário é aquele que ajudará o adolescente a ver seu entorno com outros olhos, a descobrir a possibilidade de se relacionar sem cometimento de ato infracional. A regularidade dos encontros será combinada entre ambos. O técnico e o orientador devem se encontrar pelo menos uma vez por mês para conversarem sobre o progresso do adolescente e as possibilidades que ele vem demonstrando a fim de se obter um acompanhamento mais efetivo por parte dos dois.
- D) O Encerramento do processo: Todo processo de atendimento deve ter um começo, um meio e um desfecho final. Para tanto, este desfecho deve ser cuidadosamente preparado, pois se trata de desligar o adolescente da Unidade que o acompanhou por um determinado período. Este encerramento é resultado de uma séria avaliação entre adolescente, técnico e orientador considerando aqui, o parecer da equipe técnica como um todo. Nesta avaliação retoma-se o aprendizado construído na

vivência da medida e do seu crescimento, quando da possibilidade de enfrentamento dos desafios postos na vida cotidiana. É importante ressaltar a continuidade dos vínculos ali estabelecidos em vista de novas relações. Neste final de trabalho, é feita também uma interpretação da ação junto à comunidade no processo de formação do adolescente que agora o reassume com outro olhar, como alguém capaz de dar respostas concretas e adequadas a diferentes situações. O encerramento do processo não significa o encerramento da relação com o adolescente. Pelo contrário, é necessário manter a Pedagogia da Presença, acompanhando-o sob outras maneiras, de modo a garantir a cidadania plena destes adolescentes.

Importante! Garantia do Protagonismo juvenil: A fonte inspiradora do projeto pedagógico junto aos adolescentes autores de atos infracionais é a educação à luz da ética dos direitos humanos. Esta deve garantir o protagonismo dos adolescentes, no seu desenvolvimento e em todos os programas complementares, que os levem a exercer a cidadania. Por protagonismo concebemos a garantia de participação dos adolescentes em atividades que extrapolem os interesses do âmbito individual e familiar. No desenvolvimento da medida os adolescentes devem ter a oportunidade de se mobilizar em favor de uma causa, de uma vida melhor, de uma opção de vida.

2. Junto às Famílias dos Adolescentes: A Inclusão da família no processo sócio-educativo é fruto da convicção de que a família, mesmo diante de tantas limitações, ainda é o espaço privilegiado de acolhida e de defesa de adolescentes. Além de ser um ponto de apoio para a ação educativa e para o gerenciamento de seus momentos de crise, a família favorece a continuidade do processo após o cumprimento da medida. A Pastoral do Menor parte do princípio de que os vínculos familiares afetivos são uma referência fundamental para o desenvolvimento e para a construção da integridade física, psíquica, moral e social dos adolescentes.

Ao acompanhar os adolescentes em medidas, acompanham-se igualmente suas famílias, respeitando sua individualidade, sua crença, seus valores e principalmente, evitando qualquer forma de discriminação e preconceitos.

Ao estabelecer esta parceria, as famílias são acompanhadas e apoiadas durante o desenrolar do processo para que se criem estratégias coletivas de enfrentamento das questões e de superação dos conflitos e da subalternidade a que estão sujeitas, participando de movimentos que tratem de questões que envolvam os seus direitos e de seus filhos. Sendo assim, são também apoiadas a participarem ativamente na construção e na execução da proposta sócio-educativa, para que no seu espaço, tenham condições de dar continuidade ao trabalho iniciado pelos orientadores.

Igualmente aos adolescentes, as famílias devem ser atendidas através de serviços de apoio individual e de atividades grupais de modo a ajudar a refletirem sobre seu comportamento junto aos filhos. Esta abordagem é realizada com respeito, sem culpabilização, mas sem acobertar as verdades que envolvem seus filhos.

O trabalho de acompanhamento às famílias, dá-se de duas maneiras. A família é visitada pelos técnicos e orientadores em suas casas para sentir como vivem e moram os adolescentes, como é sua vizinhança, com quem se relaciona. Uma outra maneira é a do acolhimento da família na Unidade onde participa de atividades individuais e grupais. Para acompanhar o processo sócio-educativo de seu filho e dar-lhe continuidade após o cumprimento da medida judicial, algumas famílias necessitam de cuidados especiais, como apoio emocional e aconselhamento, informações e orientações, e encaminhamentos para serviços básicos e complementares, apoio psicossocial, serviços advocatícios e outros.

3. Junto à Comunidade: O trabalho junto à comunidade de onde o adolescente é oriundo permite estimular o desenvolvimento das ações concretas ligadas às necessidades e às aspirações tanto dos adolescentes, quanto de suas famílias e de sua comunidade, criando condições para a ampliação dos recursos existentes voltados para a socialização, educação, preparação para o trabalho e vivência de lazer e arte.

A participação da comunidade é essencial para viabilizar a ação educativa que é feita como parte de uma grande conscientização e sensibilização através dos meios de comunicação suscitando um maior índice de informações sobre a questão e favorecendo a capacidade de acolhida por parte da comunidade.

Neste processo a equipe técnica deverá capacitar a comunidade para a identificação de suas necessidades, possibilidades, recursos, analisar e interpretar problemas identificados e reconhecidos, estabelecer prioridades e alternativas e montar programas para o enfrentamento de questões consideradas prioritárias. De modo algum, pode-se desconsiderar a importância das parcerias neste processo. Elas poderão viabilizar a integração de esforços e programas otimizando as relações e os recursos existentes na comunidade. Para tanto, precisa estar conectada com todos os serviços, os Conselhos locais e os equipamentos sociais. Deve ainda estar articulada em redes de solidariedade existentes na comunidade e com a rede de atendimento do município.

Uma articulação imprescindível é a escola. Na sua grande maioria os adolescentes que chegam para cumprir a medida socioeducativa de liberdade assistida têm somente o ensino fundamental e já se afastaram da escola às vezes, há muitos anos. O processo de retorno, a frequência, a aceitação da escola e dos colegas constituem num desafio a ser

enfrentado e vencido, pois a educação deve permear a vida deste adolescente para que ele possa ter mais condições de inserção positiva na sociedade.

II Articulação

A Pastoral do Menor define entre seus princípios metodológicos a articulação com a sociedade. Ela não age sem a interlocução com outros parceiros essenciais para assegurar os direitos de crianças e adolescentes. Ela sabe e reconhece a incompletude institucional, portanto, neste projeto, é essencial a interlocução continuada junto ao Poder Judiciário, Ministério Público, Defensoria Pública, Conselhos Estaduais e Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente, Conselho Tutelar, Secretarias Municipais, Fóruns de discussão da sociedade civil e Rede de Atendimento dos Direitos da Criança e do Adolescente. Os encaminhamentos a serem dados ao adolescente requerem a participação de diversas instituições.

III Formação Continuada de técnicos e orientadores

A função que os técnicos e orientadores exercem na execução do programa é uma das condições imprescindíveis para o sucesso dos adolescentes, exigindo, portanto uma formação permanente. É na convivência amorosa com os adolescentes, na postura curiosa e aberta que assumem e, ao mesmo tempo, provoca-os a assumirem enquanto sujeitos sócios-históricos-culturais é que o educador pode falar do respeito à dignidade e autonomia do adolescente. Nesta formação, a Pastoral procura desenvolver com a equipe a metodologia da Pedagogia da Autonomia do Paulo Freire e da Pedagogia da Presença do Antônio Carlos Gomes da Costa, elas se complementam e oferecem ao educador possibilidades de uma ação fundamentada na responsabilidade, na autonomia, na criticidade, na atenção, no cuidado, na amorosidade.

IV Resultados alcançados

Mesmo não tendo como precisar em termos quantitativos, a Pastoral cita alguns resultados favoráveis que puderam ser percebidos e constatados:

- 1) O resgate da cidadania dos adolescentes em cumprimento da medida.
- 2) O baixo índice de reincidência de atos infracionais praticados pelos adolescentes.
- 3) O envolvimento da Comunidade de onde os adolescentes são oriundos.
- 4) A conscientização e a mobilização dos Operadores do Sistema de Garantia de Direitos.
- 5) O envolvimento da família propiciando a recuperação de vínculos.

- 6) O reingresso e a permanência dos adolescentes na escola.
- 7) O acesso a uma profissionalização e ao mercado de trabalho.

A experiência vivenciada mostrou que o convívio personalizado junto aos adolescentes autores de atos infracionais e suas famílias constitui a chave para uma mudança efetiva e significativa por parte da sociedade e dos adolescentes em questão.

Desde que iniciou a execução do Programa, a Pastoral do Menor tinha clareza de que seu compromisso não era o de assumir a responsabilidade do município, e sim construir durante seu desenvolvimento um modelo de atendimento que pudesse contribuir com os municípios no exercício de sua função.

V Depoimentos

Famílias:

- 1- "Eu agradeço a todos que contribuíram com o crescimento do meu filho PMJ. Foram positivos os resultados obtidos durante o período que ele esteve na Pastoral, pois a partir desta Medida ele se afastou mais das ruas, está menos rebelde e mudou para melhor. O que ele aprendeu serve para o seu futuro e ele gosta destas atividades artesanais" (EMM, mãe do adolescente)
- 2- "Achei bom, ajudou muito, esse acompanhamento da medida de Liberdade Assistida, essa força que deram para ele melhorar. Peço a Deus que se recupere. Esse período de seis meses passou tranqüilo, parou de fumar, não ouvi queixas dele, separou da "turma" aqui do bairro. Mês passado conseguiu trabalhar num emprego de borracheiro. E hoje o primo dele conseguiu outro trabalho para ele numa loja de ferragem e também morando na casa dos tios, só vem para nossa casa a cada quinze dias. A relação familiar sempre foi tranqüila ele nunca foi um menino revoltado, mesmo quando bebe. E hoje esta tudo bem com meu filho, esta vivendo melhor.

Adolescentes:

- 1- "Gostei muito do Programa Liberdade Assistida Comunitária, da Equipe Técnica e da minha Orientadora.. Todos contribuíram para o meu amadurecimento pessoal, e também para o aperfeiçoamento do meu temperamento, pois hoje penso muito antes de entrar numa briga. A liberdade é o bem mais precioso, hoje estou consciente disso e tenho planos para o futuro, que é trabalhar, estudar e escolher melhor minhas amizades. Foi através da Pastoral do Menor que ingressei no Programa Agente Jovem, onde aprendi muitas coisas boas e conheci pessoas legais". (GAC – 17 anos)

- 2-“Durante os sete meses em que estive cumprindo a Medida na Pastoral do Menor, foi muito bom, pois antes eu era agressivo, inquieto e não confiava nas pessoas, para mim ninguém prestava, só mentia e enganava. Não conseguia conviver em grupo, criticava tudo e todos. Porém, no decorrer da Medida, as conversas com a equipe técnica, as palestras, os cursos realizados, também os encontros mensais e principalmente as entrevistas com a psicóloga, consegui ver a vida de uma outra forma. Conscientizei de que ainda existem pessoas querendo 'ti' ajudar. Portanto, há quase dois anos que terminei ainda volto à Pastoral para conversar com o coordenador, a pedagoga e até para jogar bola. As aulas de YOGA, contribuíram muito na minha concentração...Posso dizer que hoje estou bem melhor, consegui organizar meus pensamentos, minha vida e até voltei a estudar”. (MRS – 19 anos)
- 3-“A Medida de Liberdade Assistida Comunitária me ajudou bastante na minha vida, as visitas e as conversas na minha casa sobre algumas coisas que me faziam sofrer e que eu não conseguia achar solução. A atenção que eu sempre recebi me fez sentir melhor, pois no início pensei que viriam pessoas pra me julgar, mas depois de um tempo quando comecei a conhecer melhor vi que queriam o meu bem e me ajudar. Também vi que não se preocuparam apenas comigo, mas com toda a minha família, meu marido, minha filha, meus sobrinho, meu pai e minha mãe...”
- 4-“Eu acho que as pessoas da LA são muito legais, pois me ajudaram a ser um adolescente melhor. Hoje já não faço coisa errada. Trabalho honestamente em uma sorveteria e tudo isso a LA foi importante para mim. Eu já estou casado e dou muito valor para minha vida, e espero que o pessoal da LA faça isso com os outros adolescentes, como fizeram comigo.”(JW)
- 5-“Foi muito bom para mim, vocês me ajudaram a sair “daquela” vida, hoje tô trabalhando todos os dias com meu pai na feira, pela manhã. Ganho meu dinheiro que dá para ajudar nas despesas da casa para minha mulher e as minhas duas filhas, não é muito, mas já é alguma coisa. Fui me matricular para voltar a estudar, mas o coordenador não quis aceitar a matrícula, porque eu não consegui concluir o ano passado e por isso ele disse que eu ia tirar a vaga de quem quer estudar. Queria que vocês me ajudassem a conseguir uma vaga na escola.”
- 6- “Antes de ser acompanhado pela Liberdade Assistida Comunitária, eu tinha um modo de vida muito ruim, eu passava dificuldades, andava nas ruas, andava com más companhias. Minha vida mudou muito depois que eu comecei a ser acompanhado pelo Programa, pois aprendi, trabalhei, fiz cursos profissionalizantes, hoje eu estou muito bem, mudei meu modo de vida. Atualmente, estou trabalhando num posto de gasolina, como frentista, e estou muito feliz!!” (M – 17 anos)

7- "Quando comecei a ser acompanhado pelo Programa LAC, eu participava das atividades normalmente, mas não queria nada com a vida e apesar de ter reincidido retornei novamente para a medida e fiz curso profissionalizante. Hoje em dia melhorei muito minha vida e trabalho fazendo bolsas com meu irmão numa fábrica de bolsas." (N – 20 anos já desligado do programa)

Orientadores sociais voluntários

1- "Eu tive a oportunidade acompanhar um adolescente em cumprimento de Liberdade Assistida e como educadora social foi uma experiência muito gratificante. Porque este adolescente hoje é um jovem completamente modificado, já terminou o ensino médio, fez um curso técnico de instalador de assessorio em automóvel, está trabalhando, tem um bom relacionamento com sua família. Eu agradeço a Deus por minha participação na vida deste jovem. Graças também a uma equipe que faz este trabalho maravilhoso.

2- "O Projeto da Liberdade Assistida veio beneficiar e oferecer novas oportunidades a muitos adolescentes, embora possa não ter dado certos para todos. Mas para muitos foi bom. Deveria ter um em cada cidade. Nós adquirimos muitos conhecimentos através dos cursos. Agora tenho uma outra visão dos adolescentes em conflito com a lei, antes achava que eles mereciam morrer, ser preso, mas hoje acho que eles merecem outra chance".

3- "O programa da LAC foi uma oportunidade que tive para conhecer uma realidade social na qual eu desconhecia. Eu era indiferente em relação ao contexto social vulnerável em que estavam inseridos os adolescentes em conflito com a lei, mas, pude ver de forma sistemática como os fatores comunidade, família e amigos podem contribuir negativamente para a situação de risco na qual o adolescente se insere. As reações do adolescente foram imprevisíveis, às vezes ele queria me receber, às vezes não. Em algumas situações, eu marcava com ele para visitá-lo e ele sequer me aguardava na hora combinada, mas o importante é que a família do adolescente me acolhia de uma maneira que eu representava para eles a única forma de tocar o jovem daquela família. Percebi que o adolescente pôde ser sensibilizado por minhas orientações e assim ele na medida do possível vai delineando sua personalidade e construindo novas expectativas."(GA)

PAÍS	COLOMBIA, BARRANCABERMEJA, (SANTANDER)
ORGANIZACIÓN	RELAL (REGIÓN LATINOAMERICANA LASALLISTA)
PERSONA DE REFERENCIA	H. CRISTHIAN J. DÍAZ M.

Las estrategias metodológicas que se utilizan en el desarrollo de la práctica, son:

- Talleres Psicosociales: Fundamentalmente los talleres se enfocan a trabajar áreas de crecimiento personal como autoestima, imagen de sí, reconocimiento de derechos, vínculo madre-hijo, comunicación asertiva y prevención del maltrato infantil. En esta estrategia se privilegia la ética del cuidado de sí, lo cual implica una relación de sí mismo consigo mismo, mediada por la identificación de las propias fortalezas y posibilidades de realización como ser humano.

Por otra parte, una ética del cuidado de sí se orienta a crear en el individuo una comprensión positiva sobre su ser sujeto, lo cual significa, para las madres adolescentes, un trabajo sobre su autoconcepto y autoestima, que fortalece su sentido de respeto, cuidado y preservación sobre su realidad como adolescentes pero también como madres.

El cuidado de sí también se focaliza a crear mayores niveles de resiliencia, valores y autoreconocimiento que les ha permitido lograr:

- Desarrollar conductas de valoración positivas de sí mismas en los niveles de corporalidad, psicoafectividad y relacionalidad.
 - Reconocerse como sujetos de derechos con capacidad para exigir el goce y cumplimiento de los mismos.
 - Crear factores de apoyo psicosocial donde pueden interactuar, dialogar y compartir sus ilusiones, sueños, dificultades, problemas y esperanzas.
 - Generar y compartir valores como la confianza, el respeto, la apertura y el buen trato.
- Talleres de Productividad: Se orientan a fortalecer el desarrollo de habilidades manuales que favorezcan alguna actividad productiva cuyo propósito sea permitir a las chicas participantes ofrecer a la venta algún producto particular derivado de su proceso formativo.

Los valores que se promueven a través de esta estrategia metodológica son: el esfuerzo en equipo y la dignificación a través del trabajo. Esto significa que a

través de los talleres de productividad las madres adolescentes se perciben así mismas como sujetos de aprendizaje con la capacidad de ser útiles a través del desarrollo de habilidades que les permitirán en algún momento crear un producto y ofrecerlo a su comunidad. De igual manera, el sentido de pertenencia y el trabajo grupal son valores asociados a los anteriores, pues señalan la importancia de emprender en equipo tareas productivas cuyo impacto puede ser mayor cuando se desarrollan en grupo.

- **Visitas Familiares:** Implica atender a las chicas en su lugar y contexto familiar de origen. Orientarlas, motivarlas y acompañar los aprendizajes y avances que se revelan en su conducta a nivel personal y familiar. Estas visitas también favorecen el vínculo de las madres adolescentes con el proyecto mismo, al tratar de propiciar diálogo y acercamiento que favorezcan su identidad, pertenencia y participación. Las visitas familiares incentivan la comunicación, el abordaje de problemáticas familiares in situ, el sentido de pertenencia con el proyecto y la motivación por extender los alcances del mismo a otros miembros de la familia. Visto así, éstas propician la vivencia de valores como el buen trato, la asertividad, el amor familiar y la unidad.
- **Creación de redes de apoyo:** Las redes de Apoyo constituyen una estrategia clave porque permiten a las participantes insertarse en la oferta de servicios, asesorías y beneficios que ofrecen diferentes organismos del estado, especialmente a adolescentes y adultos en condiciones de riesgo social. Algunos de los organismos con los cuales se ha logrado desarrollar vinculaciones son: Bienestar Familiar, Defensa Civil, Junta de Acción Comunal y SENA (Servicio Nacional de Aprendizaje). Algunos de los valores que se trabajan en esta estrategia metodológica se orientan hacia la vivencia de una ética civil, entendida como campo social amplio en el que se hace posible la convivencia a través del respeto de las normas y disposiciones morales que de ella se desprenden. Los valores propuestos desde aquí son: participación comunitaria y ciudadana, el desarrollo en perspectiva de derechos y de género, la exigibilidad de la inclusión social como derecho, y el liderazgo social.

PAÍS	GUATEMALA
ORGANIZACIÓN	OFICINA DE DERECHOS HUMANOS DEL ARZOBISPADO DE GUATEMALA ODHAG
PERSONA DE REFERENCIA	CARLOS ALARCÓN NOVOA

Guatemala es el único país de Latinoamérica que sus maestros de educación primaria y secundaria no poseen o no es exigencia que tengan formación académica universitaria. Ante esta situación, existe gran deficiencia en los contenidos de currículo nacional, especialmente en lo referente a los derechos de la niñez y adolescencia; ante esta situación se plantea como estrategia de fortalecimiento a las capacidades el Diplomado a Distancia "Docencia para la paz y el respeto a los derechos de la niñez y adolescencia" el cual va dirigido principalmente a educadores y educadoras del país y cuenta ya, después de varios años de incidencia, con el aval de la Universidad Rafael Landívar y del Ministerio de Educación por medio de un acuerdo ministerial. El diplomado viene a ser una herramienta creativa tanto a nivel temático (mediado desde la forma, los contenidos y el aprendizaje) como metodológico (semi presencial con encuentros y prácticas locales). El objetivo es contribuir en la construcción de una Cultura de Paz, promoviendo el respeto, defensa y protección de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia, como sujetos de derechos.

Estrategia de intervención comunitaria: El diplomado propone intervenir en dos modalidades:

- Directa: la cual es una atención con los grupos de educadores y educadoras, desde aspectos logísticos hasta de desarrollo de contenidos;
- Indirecta: a través de otras organizaciones locales quienes son los que desarrollan las actividades, el papel institucional es más de acompañamiento y asesoría. En los dos casos, se capacita a un tutor local quien acompaña durante el proceso.

El diplomado tiene una duración de nueve meses en donde se desarrollan seis módulos de formación de forma mensual y revisión permanente de trabajos a realizar. Para lograr la graduación del diplomado el o la estudiante deberá presentar una propuesta de beneficio a la niñez y adolescencia de su comunidad

Los módulos del diplomado:

1. Situación de la Niñez y Adolescencia Historia, legislación y su vinculación con los Acuerdos de Paz
2. El Desarrollo Psicosocial de la Niñez aplicado a la enseñanza de sus Derechos.

3. Pedagogía de los Derechos de la Niñez en la Escuela, la Familia y la Comunidad
4. Importancia de la Memoria Histórica para el Respeto de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia
5. Transformación de Conflictos en la Escuela, la Familia y la Comunidad
6. Proyecto Educativo, una propuesta comunitaria para el cumplimiento de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia

Los módulos del diplomado van acompañados de material educativo para un mejor desarrollo y ampliación de conocimientos. El diplomado promueve la denuncia de violaciones y la defensa de los derechos de la niñez y adolescencia. En síntesis, el Diplomado a Distancia, "Docencia para la Paz y el Respeto a los Derechos de la Niñez y la Adolescencia, es una propuesta que en un aprender haciendo, permite la lectura, la formación académica aplicada al aula, al hogar y a la comunidad, la temática parte de realizar un diagnóstico de la comunidad educativa y la población con la que trabaja el participante orientado a elaborar un proyecto comunitario o escolar que mejore la situación y condiciones de vida escolar y familiar de la niñez y la adolescencia.

PAÍS	REPÚBLICA DOMINICANA
ORGANIZACIÓN	CENTRO CULTURAL POVEDA
PERSONA DE REFERENCIA	RITA CEBALLOS

"Programa Creando Redes"

El Centro Cultural Poveda es una organización dedicada a la investigación socioeducativa y la formación de maestros, maestras, jóvenes, líderes, lideresas, desde distintas líneas de trabajo, a través de una Propuesta Socioeducativa inspirada en el pensamiento de Pedro Poveda, la pedagogía crítica y la educación popular.

En su línea de juventudes se pretende dar seguimiento y profundizar en la temática juvenil, a nivel institucional y desde los proyectos que desarrolla, en búsqueda de generar espacios de diálogo, intercambio y acciones conjuntas que nos permitan, como institución, ofrecer propuestas a los y las jóvenes de República Dominicana.

En el país la población juvenil representa un 36%. Sin embargo los y las jóvenes cuentan con pocos espacios de participación y con graves problemas en su educación tanto en el nivel básico como en el nivel medio (sobreedad, repitencia, deserción escolar, falta de infraestructuras escolares, embarazo prematuro, desempleo etc.); Además de tener una marcada cultura patriarcal y adultocentrista.

Bajo este contexto, entre el 2009 y el 2010 se ejecutó el programa Creando Redes para una ciudadanía comprometida en sectores empobrecidos de la República Dominicana, un programa que nace a partir de la experiencia de formación de promotores juveniles desarrollada en colaboración con Bice. Creando Redes tiene como principales propósitos la creación de una red juvenil, donde jóvenes de distintos espacios y programas pudieran articularse; y la conformación de una Escuela Itinerante, en la que ellos y ellas pudieran recibir una formación humana, ciudadana, artística y cultural, que generara procesos individuales y colectivos con miras a fortalecer su identidad, autoestima y la ciudadanía, situándoles como jóvenes llamados y llamadas a convocar a otros sectores de la sociedad o entidades de incidencia pública, y que como redes pudieran desarrollar iniciativas a través de las cuales se puedan abordar temas encausados a las problemáticas juveniles y de la sociedad de la que formamos parte.

Para este programa se partió con dos principales enfoques: Mapas de Vulnerabilidad, Riesgos y Oportunidades (MVRO), "una propuesta desde la cartografía social que muestra una representación del conjunto de condiciones internas de los jóvenes (sus familias, la

comunidad, las organizaciones e instituciones)'²⁹; y Culturas Juveniles, el entendimiento de las juventudes como culturas diversas que integran la sociedad.

Para fortalecer los procesos de formación y orientados a sus propósitos, se desarrollaron una serie de iniciativas y actividades buscando una reactivación juvenil articulada a los espacios escolares, pastorales y organizacionales. Destacamos las más relevantes o de mayor impacto:

- Murales Educativos con el acompañamiento de dos muralistas expertos, se realizaron tres murales educativos en distintas escuelas, los cuales constaron de encuentros previos de sensibilización para canalizar el arte como expresión de los sueños, deseos, tanto aquellos individuales como los de la comunidad.
- Escritura Creativa: En las que podíamos contar nuestra historia de vida o narrar aquellas que soñamos para promover la escritura como forma de creación y expresión.
- Semilleros de Danza: Promotores la expresión corporal recreando performances y otros tipos de expresiones avocados a la identidad personal y social.
- Políticas públicas y de juventudes: Consistieron en mesas socioeducativas para el análisis y reflexión de las políticas públicas y las políticas juveniles haciendo énfasis en la Ley de Juventud dominicana 49-00, para promover el empoderamiento y práctica de la misma.
- Itinerario Ecológico: Es un propuesta de excusión educativa en las que se busca interpretar los paisajes de acuerdo a sus características "geológicas, bióticas e históricas"³⁰, que permite también revalorar el impacto de los daños ambientales de las zonas que se visita, buscando que las personas que lo realiza sean sensibilizadas en materia de medio ambiente para generar cambios en su entorno.
- Software libre: Capacitación realizada para promover el uso solidario de las tecnologías, en la que este software no privativo permitiera además desarrollar herramientas informáticas para la incidencia política y comunitaria.
- Seminario de Culturas Juveniles y Encuentro de Socialización: Ambos encuentros fueron realizados para provocar diálogos e interacción de distintos grupos, que permitiera la socialización y retroalimentación de las iniciativas juveniles realizadas por ellos y

29 Hernández, Ana Jesús. Re-serva de la Biosfera Jaragua-Bahoruco-Enriquillo, 2008. Centro Cultural Poveda (Págs. 9, 23).

30 Seamos Redes, Boletín No. 2. 2009. Centro Cultural Poveda (Pág.1)..

ellas; así como crear un espacio de reflexión sobre nuestra realidad juvenil, desde la comunidad, ambiente escolar o institución a las que los y las jóvenes pertenecen.

En la actualidad el proyecto sostiene enlaces con jóvenes de más de 12 centros educativos, 4 pastorales juveniles y 5 organizaciones institucionales, con una participación provincial-intermunicipal de 7 zonas distintas.

Como estrategia de promoción, hemos constituido el lema, Seamos Redes, para que los y las jóvenes puedan darles una identidad a los espacios juveniles a los que pertenecen o pueden construir, con un sentido de pluralidad. Las redes juveniles disponen del blog: <http://granredjuvenil.blogspot.com/> para socializar las actividades e informaciones propias de la red.

Además, las redes juveniles cuentan con un fondo bibliográfico y de video itinerante, el cual se lleva a las actividades de la red, con documentación que aborda el tema de juventudes y/o temas relacionadas a las culturas juveniles, con el propósito de que tanto jóvenes como maestras/os puedan contar con fuentes para fines educativos e informativos.

Seamos redes ha conformado una plataforma nacional juvenil que apuesten a una juventud critica, empoderada y activa en los procesos sociales, que aportan propuestas e iniciativas que generan transformaciones en la sociedad.

PAÍS	PERU
ORGANIZACIÓN	INFANT
PERSONA DE REFERENCIA	ESTHER DÍAZ

"La alfombra mágica. La actoría social de la infancia: una experiencia en Lima sur – Perú"

Esta experiencia se encuentra enmarcada en tres comunidades: Villa María del Triunfo, San Juan de Miraflores y Villa El Salvador.

Elementos de contexto

- Sector I Grupo 14- Villa El Salvador

Elementos de su geografía

Este sector está ubicado en el distrito de Villa El Salvador. El sector I es de los primeros sectores creados en el distrito, siendo trazado territorialmente de manera ordenada.

En 1993 el centro de la comunidad, donde se ubica un pequeño cerro, fue invadido por un conjunto de pobladores adicionales tres manzanas más a las que ya existían. Los pobladores le llaman "la parte alta".

- AAHH Imperio – San Juan de Miraflores

Es un asentamiento humano ubicado en el distrito de San Juan de Miraflores, zona conocida como Pampas de San Juan. Fue poblada en la década de 1980 debido a una serie de migraciones.

- AAHH 12 de Junio- Villa María del Triunfo

Se ubica en la parte más alta de uno de los cerros del distrito de Villa María del Triunfo. La Configuración de los cerros y la ubicación de las viviendas forman una especie de coliseo, haciendo que los espacios públicos ubicados en el centro de la comunidad (parque, dos canchas de fútbol y una institución educativa) sean de gran significación para el conjunto de la población por el dominio panorámico de estos espacios públicos.

Significación de la experiencia

- Los modos de organización infantil
- Visibilidad de los niños y niñas en sus comunidades
- La actoría social de los niños y niñas
- El proceso de colaboración de los otros actores

- Estos procesos están organizados a su vez en momentos significativos que marcan cambios inflexiones cualitativos durante el proceso vivido.

Grupo: "Los amigos por siempre" (Sector I Grupo 14 – Villa El Salvador)

Durante los primeros meses el proceso de conformación del grupo se desarrolló actividades ludo-artísticas, técnicas teatrales, psicomotricidad y gráfico – pláticas, además de trabajar transversalmente la temática de los derechos del niño que al suscitar vínculos afectivos habrían a nuevas acciones de carácter comunitario propuestas por los niños y niñas. El deseo de mejorar su entorno estuvo presente de manera casi permanente, y se expresó a través de sus proyectos.

- "Pintamos las gradas de la loza deportiva"
- "Deciden realizar un proyecto de acción en su comunidad"
- "Sembrando en mi comunidad"
- "Criterios de autorregulación y afianzamiento de la identidad"

Grupo: Imperio Kids" (AH Imperio – San Juan de Miraflores)

Se empezó realizando actividades ludo-artísticas con niñas y niños menores de ocho años, con el fin de fortalecer la integración del grupo. A estas actividades se sumaron las experiencias cotidianas de compartir y organizarse espontáneamente en el reparto del refrigerio y la limpieza del espacio donde realizaban las actividades. Otro momento importante es que se vio conveniente usar el lugar de los juegos recreativos donde estaban los columpios como centro del desarrollo de las actividades. Así, tanto los niños y niñas que recién se integraban como los antiguos no lo sintieran como un lugar prohibido, sino como un espacio donde también podían crear proyectos jugando y reflexionando.

- "De la intuición a la creación de escenarios"
- "La fiesta de Lula"
- "La problematización y co-gestión generó autonomía y responsabilidad"
- "Cuando clima grupal y autonomía organizativa entraron en recursión"
- "De la rivalidad a la búsqueda de referentes de identidad"
- "De la búsqueda de referentes a la construcción de identidad"

Grupo "Los Peruanitos" AH 12 de Junio – Villa María del triunfo)

Durante los primeros meses de las jornadas formativas, momento en el que las sesiones se realizaban los días sábados, se contaba con aproximadamente cincuenta niños y niñas.

En ese entonces el objetivo de los talleres era fomentar y fortalecer los vínculos afectivos. A través de actividades lúdicas que motivaban la apropiación creativa del entorno, se promovía la participación, el reconocimiento del espacio como propio y la valoración de la singularidad del otro.

Luego se comienzan a generar proyectos de acción, la creación de su nombre y otros eventos que fortalecieron su identidad y actoría social como colectivo.

- "Pintado de piedras del parque"
- "Tensión creativa entre FODA infantil de la comunidad y un proyecto de acción"
- "Una acción social que visibiliza la infancia"
- "Un encuentro hecho de chocolate: Flor de Amancaes y Los Peruanitos"
- "Cuando la experiencia de otros se vuelve germen de iniciativa de Los Peruanitos"
- "De la curiosidad al compromiso"
- "Cuando el compromiso se va haciendo con los otros"
- "Entre paredes y lienzos se pintan esperanzas"
- "Lo alternativo surge de la imposibilidad"
- "Cuando se sintieron parte del espacio comunitario"

Aprendizajes

1. El primer contacto tiene que ser lo más empático posible
2. El proceso se basa en actividades que respondan a necesidades sentidas y reales.
3. La necesidad de que las actividades tengan un sentido lúdico, artístico y estético.
4. Evitar una saturación pedagógica, de que querer sacar moralejas, no hay sermones...
Cada niño va descubriendo sus propias orientaciones de comportamiento de involucramiento y de participación.
5. Van apreciando el efecto gratificante de hacer cosas útiles para su comunidad.
6. Aprender que las cosas buenas se tienen que abrir caminos a pesar del rechazo, de la no comprensión, de la burla de la propia comunidad y de sus propios pares. Sub estima, desconocimiento de algunos de la propia comunidad.
7. Hay formas de organizarse para hacer cosas buenas y hay otras formas de organizarse para crear malestar en la comunidad. Aprendan a valorar su organización como un espacio positivo.
8. El INFANT no se apropió de la experiencia, los chicos han sentido que la experiencia es de ellos.

PAÍS	ARGENTINA
ORGANIZACIÓN	DEFENSA DE NIÑAS Y NIÑOS INTERNACIONAL – SECCIÓN ARGENTINA
PERSONA DE REFERENCIA	NORBERTO LIWSKI

Proyecto "Adolescencia: derecho a la educación y a la construcción de ciudadanía"

El Proyecto "Adolescencia: derecho a la educación y a la construcción de ciudadanía" es implementado por CODESEDH – DNI Argentina y cofinanciado por la Delegación de la Comisión Europea en la Argentina.

Objetivo General

Favorecer la construcción de la ciudadanía adolescente en los términos establecidos en la Convención sobre los Derechos del Niño/a de Naciones Unidas. Para ello, las acciones implementadas están orientadas a la creación y/o fortalecimiento de espacios que promuevan la participación de los adolescentes, el desarrollo de sus capacidades estético – creativas y la inclusión, permanencia y calidad educativa en la escuela de sectores de adolescentes de alta vulnerabilidad. Asimismo, se fomenta la sistematización de ésta y otras experiencias similares a fin de desarrollar incidencia en las políticas públicas orientadas a los adolescentes para que éstas los incluyan como coprotagonistas, garantizando el efectivo ejercicio de sus derechos.

Constituye una propuesta de carácter socio educativa que se implementa en las localidades de Gregorio de Laferrere e Isidro Casanova del Municipio de La Matanza en el Conurbano de la Provincia de Buenos Aires.

Son sus protagonistas los adolescentes entre 14 y 18 años de dichas localidades que no se encuentran escolarizados o bien precisan apoyo para sostener su participación en la escuela.

Todos ellos comparten una posición en la estructura social que los ubica en los límites de la exclusión. Esto significa en términos económicos ingresos insuficientes para garantizar un nivel de vida digno, informalidad laboral o desempleo, ya sea actual o histórica (más de una generación excluida del mundo del trabajo). En términos socio culturales, esta situación se manifiesta entre otras cosas en el desarrollo de actividades ilegales para garantizar tanto la subsistencia como el acceso a determinados bienes impuestos culturalmente, la presencia de la violencia como modo de relación cotidiana (tanto entre

pares como con las instituciones), ruptura de lazos sociales, limitada y conflictiva relación con los distintos servicios sociales (salud, educación, vivienda, identidad), embarazos a edad temprana, conflicto con la ley penal, etc.

Respecto de la escuela, se observa un promedio de asistencia de 5 o 6 años, mientras que la ley prevé 12 años de permanencia obligatoria en el sistema educativo. Distintas investigaciones señalan que si bien entre los 6 y 12 años la escolarización es prácticamente total (98%) a partir de los 14 años y hasta los 17 el 46% de los alumnos matriculados ha abandonado la escuela.

Este escenario configura para los adolescentes una situación de inseguridad (violencia policial, tortura, ausencia de espacios de participación, exposición a situaciones de riesgo, dificultad para elaborar proyectos a mediano y largo plazo) diametralmente opuesta al discurso hegemónico acerca de la "inseguridad ciudadana" que los ubica como una amenaza al orden instituido.

Metodología utilizada en el trabajo con NNA

A través del programa "Adolescencia: el Derecho a la Educación y la Construcción de Ciudadanía" se conforman observatorios y se montan aulas comunitarias para mejorar las condiciones del ejercicio del derecho a la educación. En las aulas los docentes inician un proceso de construcción de confianza con los niños, niñas y adolescentes para trabajar en base a dos ejes: el desarrollo de lo artístico – creativo y la construcción ciudadana. En los espacios aulicos a través de técnicas diversas se facilita la apropiación de contenidos y de valores de apropiación del conocimiento.

Acciones desarrolladas

En cada localidad el Proyecto ha instalado un Observatorio Local, compuesto por un equipo interdisciplinario con participación de la comunidad, orientado a la realización de diagnósticos y registro de distintas situaciones para el diseño de estrategias que sean respetuosas de los derechos de los NNA. En este sentido, son analizadas y registradas situaciones de inseguridad adolescente, modalidades de acceso a distintos servicios (salud, educación, identidad, etc.), características socio culturales, obstáculos para la acción (análisis de la práctica en su contexto), prácticas pedagógicas dentro y fuera del ámbito educativo formal.

En relación con cada Observatorio Local se encuentran dos Aulas Comunitarias. Las mismas funcionan en espacios compartidos por organizaciones sociales con trayectoria en cada una de las localidades. En este sentido, el Proyecto apunta a fortalecer las capacidades

de estas organizaciones que son espacios privilegiados para el ejercicio de la ciudadanía adolescente.

Cada Aula centra sus acciones en dos ejes. Por un lado la "construcción de ciudadanía" fomentando la reflexión, la discusión, el debate acerca de temáticas que son importantes para esa construcción (identidad individual, grupal y comunitaria; problemáticas comunes y modos de superarlas; participación y organización; historia del barrio; ampliación del lenguaje, etc.). Por otro lado, el desarrollo de capacidades estético creativas, a partir de la puesta en práctica de distintas formas del arte popular (murga, pintura mural, títeres, diseño de revistas, etc.). Creemos que es posible deconstruir las 'nuevas alienaciones' a las que estos grupos están expuestos recuperando la capacidad creativa y el producto de su puesta en práctica, especialmente en el encuentro con la comunidad.

Podemos mencionar como principales logros alcanzados en los primeros 10 meses de Proyecto, el haber alcanzado una mayor comprensión del contexto, identificando múltiples variables que intervienen en la compleja situación del acceso al sistema educativo y otros espacios de inclusión; el haber sostenido una práctica respetuosa de los tiempos y procesos de los adolescentes, priorizando en este sentido aspectos cualitativos sobre los cuantitativos en relación a la cobertura. Un grupo de adolescentes ya ha retornado al sistema educativo, fortalecidos y acompañados por los educadores para que puedan sostener esta participación. Se han conformado dos redes socio-comunitarias que articulan organizaciones sociales e instituciones educativas de cada una de las localidades.

Como obstáculos para la acción hemos identificado la escasa o nula existencia de organizaciones sociales en la zona (tanto de la comunidad como del Estado en sus distintos niveles), lo cual implica que los adolescentes no cuentan con espacios que los contengan, que realicen propuestas para su tiempo libre (cultura, deportes), que atiendan su salud, que los incluyan si desean retomar su escolaridad. Por otro lado, las características socio económicas antes descritas y el escenario de violencia en el que transcurre su vida cotidiana dificultan la percepción de otros futuros posibles. Como grupo, estos adolescentes se encuentran estigmatizados por la sociedad en general y en sus barrios en particular, imponiéndoles un rol que muchas veces es asumido e incorporado en la construcción de su identidad. Asimismo, el sistema educativo se constituye como expulsor al no adecuarse a la realidad y necesidades de los adolescentes que comparten estas características, devolviendo una apariencia de fracaso a los jóvenes que no logran sostenerse en el sistema cuando es el propio sistema el que fracasa en su intento por integrarlos.

A partir de aquí, se plantean como principales desafíos:

La búsqueda de estrategias para la permanencia de los jóvenes en el sistema educativo (acceso a sistemas de apoyo o incentivo, adecuación de prácticas pedagógicas, revalorización de la educación más allá de la acreditación);

Comprensión integral del proceso de vulnerabilidad / exclusión, relacionando las variables que intervienen para definir causas y consecuencias e identificar espacios de intervención;

Fomentar prácticas creadoras de sentido para y desde los adolescentes. Constitución como sujetos creativos.

Recuperar la palabra como instrumento liberador. Liberar la palabra para liberar el pensamiento. Fomentar el diálogo, el reconocimiento del otro.

Proteger el sentido de la comunidad. Desarrollar una participación coprotagonica de adolescentes y adultos en la promoción comunitaria, valorizando lo territorial como ámbito privilegiado del desarrollo de la ciudadanía.

PAÍS	PERU
ORGANIZACIÓN	CENTRO DE DESARROLLO Y ASESORÍA PSICOSOCIAL - CEDAPP
PERSONA DE REFERENCIA	MARÍA EMILIA BERTHA FILOMENO CHÁVEZ

Metodología utilizada en el trabajo con NNA

Se trata de una propuesta llamada CREANDO, dirigida a niñas y niños de edades entre 7 y 9 años, que a través de la creatividad busca fortalecer sus recursos personales y grupales. Para esto CREANDO consta de cuatro módulos a ser aplicados en grupos de un promedio de quince niñas y niños.

Presentación de una práctica significativa en la que se evidencie el enfoque metodológico de uno de los temas de referencia

CREANDO se diseñó, implementó, sistematizó y publicó en el año 2005, en el contexto del proyecto "Voces por un continente sin violencia" ejecutado por las instituciones de la Red Latinoamericana Por Una Niñez y Adolescencia Libres De Violencia, a la cual CEDAPP pertenece, y que contó con el apoyo del BICE. La propuesta parte de la premisa que los niños y las niñas que viven en situación de pobreza económica, en contextos físico – hacinamiento, necesidades básicas insatisfechas, atención inadecuada de la salud, etc. –, y psicológico – abandono, falta de afecto, violencia, etc. – que afectan su salud integral, generan muchas veces conductas de aislamiento, incertidumbre y vulnerabilidad. Suelen ser niños y niñas poco conectados con sus sentimientos y sensaciones, con dificultades para disfrutar y confiar, para participar; con baja autovaloración; sobreadaptados por los constantes requerimientos y carencias de la realidad en que viven y de las personas jóvenes y adultas de su entorno. Por todo esto si bien cuentan muchas veces con competencias para enfrentar las adversidades, se considera necesario darles una atención específica destinada al despliegue de sus potencialidades, al desarrollo de sus recursos personales y grupales como la identidad, el reconocimiento de sus deseos y de las diferencias con otras y otros, el trabajo con sus sentidos y, la atención y cuidado frente a situaciones de riesgo.

En el presente seminario se presentará la carpeta CREANDO con sus cuatro módulos, así como dos de sus aplicaciones. Una, que se realizó en el marco del proyecto "Prevención y atención de la violencia sexual, abordaje terapéutico y en red" implementado entre los años 2005 y 2007 en el distrito de Ate, provincia de Lima, Perú, con el apoyo de Tierra de Hombres Holanda.

La otra aplicación se realizó en el marco del proyecto "Tejiendo redes por un continente sin violencia" a cargo de las instituciones de la Red Latinoamericana Por Una Niñez y Adolescencia Libres De Violencia, contando con el apoyo del BICE.

La presentación de los resultados de ambas aplicaciones permitirá analizar el valor de CREANDO como una buena práctica dirigida a fortalecer recursos psicológicos personales y grupales que se expresan en:

- la capacidad de autocuidado frente a situaciones de riesgo como la violencia sexual.
- la participación ciudadana acorde a las edades de las niñas y niños participantes.

PAÍS	ARGENTINA
ORGANIZACIÓN	HERMANAS DE SAN JOSÉ DE CUNEO
PERSONA DE REFERENCIA	HNA. MARI AIMALE / HNA. PASCUALINA PIPINO / ADRIANA BORDARAMPE

Niños, Niñas y Adolescentes sanos y felices: centros de educación popular de Puerto Piray

Contexto y problemática

Puerto Piray, ciudad situada en la provincia de Misiones, región nordeste de Argentina, se caracteriza por una situación socio-económica bastante difícil. Es una de las regiones rurales de Argentina con las tasas de pobreza y de población indígena más altas. Puerto Piray es una zona de fuerte migración por su posición geográfica "las tres fronteras" (Argentina, Paraguay y Brasil) y por las ofertas de trabajo con las fábricas de celulosa (aunque actualmente está cerrada, desde mayo del año pasado habiendo quedado 250 obreros sin protección alguna) y de la madera de Alto Paraná, fábrica chilena que ocupa en su mayoría manos de obras provenientes de otras provincias y alrededores. Otra ocupación es la tarea (cosecha de yerba mate y de té) por un mísero sueldo mensual, y muchas veces enmarcado como "trabajo informal". Su población de 12 000 habitantes proviene de varias provincias argentinas y de Paraguay. Muchas familias migran a Puerto Piray por la estabilidad económica y social de Argentina. Es una zona de alta contaminación ambiental.

La zona de las tres fronteras implica problemáticas de explotación sexual, venta de droga y cualquier tipo de tráfico. La población inmigrante se encuentra en una situación de alta vulnerabilidad y no tiene acceso a los servicios básicos del Estado (alimentación, salud y educación). La situación de alta pobreza no permite a las madres contener a sus hijos ni acompañarlos adecuadamente en las etapas que están atravesando. Ya que muchas se ven obligadas a encontrar un trabajo, tienen muy poco tiempo para satisfacer las necesidades primarias de sus hijos (comida, apoyo escolar y afectivo, sensibilización a los derechos y valores fundamentales...). De allí nace un problema preocupante de malnutrición infantil en la región.

El objetivo consiste en que los niños, niñas, adolescentes y jóvenes tomen consciencia de sus valores y derechos fundamentales, en un enfoque de desarrollo como individuo y como ciudadano miembro de un grupo o de una comunidad. En esa óptica, resulta primordial, por un lado, crear un entorno protector y saludable al desarrollo integral de los niños, niñas y adolescentes en situación de riesgo social, víctimas de violencia y/o

abusos; y por el otro, garantizar a sus educadores – que viven generalmente en la misma comunidad y entonces en el mismo contexto socio-económico vulnerable – la posibilidad de una formación y de integrarse o proseguir en el sistema escolar.

Los niños, niñas y adolescentes, víctimas de carencias alimentarias, de violencia o de abusos sexuales, se encuentran entonces generalmente en situación de fracaso y/o de abandono escolar. Por efecto de espiral, esta situación tiene a menudo como consecuencias el ausentismo y la desescolarización, causas directas del aumento del número de niños en situación de calle donde los problemas iniciales se vuelven a repetir. Además, los niños, niñas y adolescentes que migran con sus familias de Paraguay a Argentina se encuentran en situación de vulnerabilidad a nivel educativo. Cuando llegan a Puerto Piray, se insertan en el sistema educativo argentino donde deben hacer un examen. Generalmente, su nivel es inferior a los niveles educativos del país donde están viviendo.

Los centros de Educación popular se ubican en 4 lugares:

Kilometro 18 (con tres localizaciones de impacto porque no hay medio de transporte: uno está en la entrada "el cruce", en la capilla "barrio unión", en la salida "sagrada familia"), Centro en el barrio de San Roque, Centro en el barrio de 9 de Julio , Parodi (con aporte proveniente de otra agencia)

Objetivos

Organización de un espacio de construcción personal y de participación activa de los niños y niñas, jóvenes y adolescentes de los diferentes núcleos rurales de Puerto Piray, en colaboración con sus familias, amigos y comunidades para propiciar un ambiente protector y formador.

OE1: Prevenir el abandono escolar de los niños y niñas, jóvenes y adolescentes en situación de riesgo social y/o víctimas de violencia y abusos, brindando una educación integral.

OE2: Disminuir los casos de malnutrición crónica y/o oculta de los niños/as, mejorando las costumbres alimentarias y la calidad de vida de las familias.

OE3: Crear un ambiente protector para los niños/as, jóvenes y adolescentes facilitando el trabajo con las familias y la cohesión social en las comunidades de Puerto Piray.

Se atienden

- 500 familias en situación de riesgo social.
- 300 niños y niñas en situación de riesgo social, de 6 a 12 años, provenientes de familias de escasos recursos, y que viven en barrios pobres, marginalizados y mal comunicados

- 20 jóvenes educadores, de 17 a 25 años, provenientes de la misma comunidad que los niños, niñas y adolescentes, beneficiarios del proyecto (a veces son sus propios hermanos), con recursos insuficientes para seguir estudiando. Estos/as jóvenes educadores reciben una formación específica para las actividades de apoyo escolar. Los o las jóvenes educadores son estudiantes y son elegidos según los siguientes criterios:
 - toman en serio el tema de la participación en la comunidad/ -fueron alumnos de los Centros de Educación Popular/ -Participan en actividades parroquiales y escolares. Estas jóvenes pueden ser madres, que retoman sus estudios. Reciben una beca que los favorece para continuar sus estudios y formación.

Los niños y niñas concurren al Centro tres veces por semana (en contra turno de su escolaridad), reciben apoyo escolar, talleres diversos de expresión artísticos y culturales, sensibilización a los derechos del niño y a los valores fundamentales, escucha atenta y activa, computación, etc. Reciben también una merienda enriquecida y saludable. Sus familias participan mensualmente en talleres de nutrición. Los educadores y la población a la que se llega con la práctica son acompañados por un Equipo profesional (educadora, 2 psicólogos, médico y pediatra) que acompaña la formación de los jóvenes colaboradores y educadores; y asesora en la detección de situaciones específicas en el desarrollo de los NN.

CONCLUSIONES

Talleres del Encuentro BICE – Santiago de Chile

PRIMER PANEL: ESTRATEGIAS EDUCATIVAS CONSTRUCTORAS DE RESILIENCIA

¿Qué es la resiliencia?

Es un potencial inherente al ser humano que se construye a través de un proceso intra e interpersonal, que genera en la persona o colectivo respuestas asertivas que permiten superar la adversidad y la posibilidad de sentirse bien. Puede ser estimulada desde la propia gestación y a lo largo de toda la vida, por lo tanto constituye un proceso de elaboración permanente.

Metodológicamente, la entendemos como un medio y no como un fin, por lo tanto es un enfoque que nos permite generar herramientas que permitan al individuo asumir su propio proyecto de vida claro y realizable en una construcción de sentido permanente frente a su ser, tener, estar y hacer en el mundo.

¿Cómo y en qué escenarios se hace posible la construcción de la resiliencia?

Todos los escenarios pueden ser generadores de resiliencia e interactúan en corresponsabilidad con este propósito de manera ecosistémica. Por lo tanto, se retroalimentan, afectan y contienen mutuamente. Reconocemos los siguientes escenarios y compromisos para la construcción de resiliencia:

- En el ámbito personal:

La construcción de resiliencia a nivel personal nos compromete a estimular el componente intrínseco del ser humano a partir del reconocimiento de sus historias de vida, de su capacidad de amar y de sentirse amado, valorar el juego, la recreación y el sentido del humor que favorezcan la autoestima y la capacidad de interacción con los otros.

- En el ámbito familiar:

La construcción de resiliencia a nivel familiar nos compromete a una lectura objetiva de las nuevas realidades de familia, a favorecer pautas de crianza que resignifiquen los

vínculos afectivos, comunicacionales, los acuerdos de convivencia, las metas familiares, las responsabilidades compartidas –donde nadie debe estar excluido-. La familia debe ofrecer el espacio para equivocarnos así como la posibilidad para recuperarnos y seguir avanzando.

- En el ámbito de la escuela:

La construcción de resiliencia a nivel de la escuela nos compromete a que el acto pedagógico favorezca el pensamiento crítico y creativo, promueva una comunicación horizontal, que reconozca la diversidad, crea y potencie las capacidades de NNA, promueva la participación auténtica ya que la escuela es el primer espacio de actuación pública. También es importante incrementar las actividades extracurriculares y extraescolares. Asimismo, el educador está llamado a asumir un rol de facilitador con autoridad y mística para que sirva de referente al niño/a y adolescente. La escuela debe estar abierta a la comunidad y en armonía con el contexto.

- En el ámbito de la comunidad:

La construcción de resiliencia a nivel de la comunidad nos compromete a la práctica de la democracia y la solidaridad, brindando la posibilidad de generar liderazgos, estimular el empoderamiento de las comunidades en la transformación de su realidad a partir de sus recursos, crear y/o fortalecer espacios de uso de tiempo libre, el reconocimiento de la calle como espacio socializador y socializante y el procurar la atención a todos los sectores (sobretudo los más periféricos) bajo un criterio de equidad.

- En el ámbito de las instituciones (civiles y religiosas)

La construcción de resiliencia a nivel de instituciones nos compromete a favorecer desde sus practicas la construcción de sentidos de vida tomando en cuenta la dimensión de la espiritualidad orientados a la trascendencia, respetando las diferentes creencias de las personas que habitan en las comunidades. En el caso de los medios de comunicación, profundizar en el conocimiento de cada temática promoviendo la investigación que nos acerque a una mejor lectura de las diversas realidades que aporten a la construcción de identidad y el respeto a la multiculturalidad.

- En el ámbito de la política:

La construcción de resiliencia a nivel de política nos compromete a promover la transformación de la realidad a partir de los propios recursos de la comunidad, generando procesos de participación y construcción de ciudadanía. Por lo tanto, se hace necesario construir nuevas políticas que se apoyen en los recursos y potencialidades de las personas y grupos.

- En el ámbito del Estado

La construcción de resiliencia a nivel del Estado nos compromete a una actitud no paternalista, defendiendo su rol de garante de derechos a través de la exigibilidad de los mismos y la posibilidad de denuncia ante su incumplimiento o trasgresión. Supone priorizar los programas sociales basados en las potencialidades y el desarrollo sostenible.

¿Quién facilitaría estos procesos resilientes?

Quienes estarían a cargo de esta facilitación reciben en la práctica diversas denominaciones como animadores/as sociales, facilitadores/as comunitarios, promotores/as, tutores/as de resiliencia, mediadores/as. Independientemente del término con el que se denominen estos estarían llamados a reunir las siguientes características:

- El reconocimiento de que la resiliencia no se realiza individualmente sino que aparece en el encuentro con el otro, a través de un vínculo significativo.
- La oportunidad de haber reflexionado a partir de su propia experiencia, de reconocer sus capacidades y tenerse fe, esto implica un permanente trabajo de introspección y autoreflexión.
- Propiciar a través de su actuar la oportunidad de desarrollo en las personas, grupos y comunidades, mediante el fortalecimiento de cualidades como brindar confianza, capacidad de interlocución, compromiso, capacidad de lecturas críticas y propositivas, el buen humor y la mirada de los recursos y potencialidades mas que de las carencias o necesidades.

SEGUNDO PANEL: ESTRATEGIAS EDUCATIVAS PROMOTORAS DE PARTICIPACIÓN

Ideas claves

- Somos sujetos sociales

Todas las personas, niños, niñas, adolescentes y adultos somos sujetos sociales y como tales portadores de dignidad, fundamento de los derechos humanos.

Entendemos la participación como un proceso vincular que permite alcanzar objetivos que no la agotan. Como categoría a secas deviene ambigua y por ello es preciso dotarla de un calificativo que exprese su direccionalidad.

Encontramos necesario revisar el contenido de aquellas prácticas que propician la participación, atendiendo al contenido que en ellas subyace, porque la participación puede ser un significativo vaciado de sentido.

Creemos que debemos hablar más de coprotagonismo que de roles protagónicos ya que en los procesos históricos no hay protagonistas absolutos. Los niños/as, adolescentes y adultos participamos juntos en la construcción de una sociedad más justa.

Participar implica ejercer y trascender la voz individual, logrando mayor incidencia política al adquirir dimensión comunitaria.

La participación: contexto socio-histórico

Partimos de considerar siempre el término participación en su complejo contexto socio-histórico –político – cultural.

El concepto dominante de participación y protagonismo, no goza de universalidad. En las culturas aborígenes, por ejemplo, están ya inscriptos en las pautas de crianza y de vida comunitaria mientras en el mundo occidental y urbano está implícito una historia de negación de ese derecho.

El ejercicio de la participación es indefectiblemente un ejercicio de poder.

Es importante el reconocimiento de las diferencias que hay en toda comunidad lo que no alude a la desigualdad. Los pueblos meso americanos practican el concepto de equivalencia, es decir lo más importante es el rol que la comunidad asigna a sus miembros más que su edad cronológica.

De los pueblos originarios, podemos así mismo recoger que más que la racionalidad –eje central del pensamiento occidental- es la relacionalidad lo que funda su racionalidad. Para el tema de la participación es importante este aporte de nuestras culturas originarias. Pues participar deviene una ficción, si no hay calidad de relación.

En nuestras sociedades los espacios de participación están en permanente construcción y transformación y por ello se trata de procesos de participación que exigen un aprender permanente a participar.

La escasa como formal participación de jóvenes y niños en los modelos tradicionales dominantes que la sociedad les ofrece, no sólo revela la crisis de dichos modelos de participación, sino que favorece que jóvenes y niños creen otras formas propias de visibilización que con frecuencia terminan reforzando el sistema de poder impuesto.

En nuestras sociedades, la participación protagónica de niños/as adolescentes está llamada a jugar un papel crítico, de control, pero también propositivo.

Desafíos al ejercicio del derecho a la participación

El ejercicio del derecho a la participación nos pone de cara a importantes desafíos.

Entender el llamado protagonismo como co-protagonismo, es decir, como que adultos y NNA coparticipamos en la responsabilidad de respetar, defender y desarrollar los derechos humanos.

El derecho a la participación es inherente a la condición de miembro de la especie y no una concesión que hacemos los adultos a los NNA.

Resulta necesario abrir espacios donde la participación de los NNA no se reduzca a una mera función simbólica.

En general, en nuestros contextos la dimensión de género referida a las mujeres niñas y adolescentes, sigue siendo un factor de discriminación para su participación.

Para los NNA privados de libertad o institucionalizados, el ejercicio de su derecho a participar suele verse delimitado o puesto en moratoria.

El reconocimiento del derecho a la participación protagónica de los NNA, interpela nuestras maneras de entender la participación y nos exige aprender a ser co-protagonistas con los NNA.

Estrategias

Partir de principios éticos, que buscan respuesta a la interrogante ¿Se da una participación protagónica desde la integralidad de los derechos?

- Principio estratégico:
 - a) Partir desde la dignidad humana como fundamento ético del quehacer cotidiano.
 - b) Valoración integral de la persona del NNA y AA como sujeto histórico, político, social cultural y ético.
- Línea estratégica:
 - a) Promoción de la autonomía y organización propia de los NNA
 - b) Fortalecimiento del co-protagonismo de niños, niñas adolescentes y adultos.
 - c) Trabajo en redes: para generar espacios y experiencias alternativas de resistencia a los modelos hegemónicos que impiden una real participación co-protagónica.
 - d) Todo trabajo de organización por los derechos de los NNA, debe articularse en particular con los movimientos de mujer e indígenas por su trayectoria de lucha y conquista de sus derechos.
 - d) Trabajar desde el paradigma de la complejidad de los fenómenos sociales y el de la incertidumbre de los conocimientos sobre los mismos.
 - e) Incorporar espacios emergentes de construcción de conocimiento y de movilización social que se inscriban en la perspectiva de la participación co-protagónica.

TERCER PANEL: ESTRATEGIAS EDUCATIVAS CREADORAS DE SENTIDO (ÉTICA / VALORES)

Asumimos ética como

Praxis que sustenta y trasciende el discurso fundada en principios y valores orientados a la promoción y defensa de la vida y de la dignidad humana.

Principios y Valores

Consideramos que la ética se ejerce en todas las dimensiones de la vida: personal, social, política, económica, religiosa y cultural.

A partir de nuestras prácticas reconocemos la necesidad de privilegiar principios y valores esenciales para desenvolver los trabajos con los NNA, familias, comunidad.

- Equidad.
- Inclusión social.
- Valoración de la diferencia (Tolerancia).
- Respeto al otro como sujeto de derecho.
- Interculturalidad
- Asociación – asociatividad.
- Responsabilidad social y ambiental.
- Democracia – Conciencia ciudadanía.
- Pensamiento crítico.
- Solidaridad.

Cómo lo hacemos

- Con empatía, expresando en palabras el reconocimiento del otro, como sujeto.
- Con escucha respetuosa y receptora.
- Partiendo de la realidad y construyendo juntos.
- Reconstruir maneras de pensar que permita reconocer las capacidades.
- Respetando el proceso de desarrollo evolutivo de la infancia.

- Respetando la posibilidad de cambio. Fe en el niño, niña y adolescente.
- Insertándonos en la comunidad.
- Promoviendo la participación protagónica y colectiva.
- Exigiendo a los organismos encargados de garantizar derechos.
- Observando nuestras prácticas en sus efectos.
- Frente a estas propuestas es necesario desarrollar estrategias de incidencia.

Anexo

Lista de participantes en el Seminario Latinoamericano Estrategias Educativas para la restitución de derechos con los niños, niñas y adolescentes vulnerables.

Centro de Espiritualidad Marista, Nueva Bilbao 9602 comuna Las Condes

Santiago de Chile 8 -12 noviembre 2010

Nº	País	Organización	Apellido	Nombre	Correo
1	Argentina-Paraguay	La Salle (Distrito)	Pereira	Ninfa	ninfapereira2005@yahoo.com
2	Argentina-Paraguay	La Salle (Distrito)	Panaia	Eduardo Luis	edypan7@hotmail.com
3	Argentina	Miembro personal del Bice	Bordarampe	Adriana	adribordarampe@yahoo.com.ar
4	Argentina	Fundación Emmanuel	Perauer	Mónica Cecilia	monicaperauer@yahoo.com.ar
5	Argentina	Fundación Navarro Viola	Padilla	Norberto	npadilla@fnv.org.ar
6	Argentina	Fundación Navarro Viola	Padilla	Belén	npadilla@fnv.org.ar
7	Argentina	DNI	Liwski	Norberto	norbertoliwski@infovia.com.ar
8	Argentina	DNI	Granda	Verónica Lilliana	dniseccionargentina@infovia.com.ar
9	Bélgica	Bice	Serrano	Carmen	carmen.serrano@bice.org
10	Bélgica	Bice	François	Anne-Laure	anna.francois@bice.org
11	Bolivia	Hermanos Maristas	Quiroga	Mary Luz	Foquito29@gmail.com
12	Bolivia	Hermanos Maristas	Abrego	Yolanda	yolabrego@hotmail.com
13	Bolivia	CEE	Rocha Narvaez	Dalia Maria	daliapankarita@hotmail.com
14	Bolivia	CEINDES	Morales de Viscarra	Ruth Marcela	ceindes_bolivia@yahoo.com/ marcelamorales2@yahoo.com

15	Bolivia	CEINDES	Quiroga Vda. de Morales	Blanca Alicia	ceindes_bolivia@yahoo.com/ marcelamorales2@yahoo.com
16	Bolivia	CEINDES	Viscarra Morales	Eduardo Alberto	ceindes_bolivia@yahoo.com/ marcelamorales2@yahoo.com
17	Brasil	Indica	Rosa	José Roberto	jrrosa@fazenda.sp.gov.br
18	Brasil	Inbradese	Rocha Soares	Ricardo	ricardo@acadis-es.org.br
19	Brasil	Hermanos Maristas	Gaio	Jorge	irjorge@marista.org.br
20	Brasil	Pastoral do Menor	Fonseca Cruz	Maria das Graças	pamen.nacional@yahoo.com.br
21	Chile	La Salle	Amurrio	Santiago	stgoamurrio@gmail.com
22	Chile	La Salle	Labrenz	Catherine	clabrenz@uc.cl
23	Chile	La Salle / Casa de lactantes	Fuentes	Julia	
24	Chile	La Salle / Hogar Esperanza	Daveggio	Jorge	familiahogaresperanza@yahoo.es
25	Chile	Hermanos Maristas	Sepúlveda	Álvaro	alvaro_sero@yahoo.com
26	Chile	Hermanos Maristas	Tejos	Braulio	btejos@fundaciongesia.cl
27	Chile	Hogar de Cristo	Poblete	Padre Renato	prenato@esperanzauestra.cl
28	Chile	Hogar de Cristo	Contreras	Mónica	mcontreras@hogardecristo.cl
29	Chile	Hogar de Cristo / Fundación Súmate	Aranda	Matías	maranda@sumate.cl
30	Chile	Hogar de Cristo	Guerra	Christina	sjm.criss@gmail.com
31	Chile	VPST/ Abriendo caminos	González Echanez	Priscilla	pgonzalez@iglesia.cl
32	Chile	VPST / Casa de acogida Santa Ana	Hume Diaz	Gabriela	gabriela_aniogade@live.cl

33	Chile	VPST	Fatigante	Favio	favio@iglesia.cl
34	Chile	VPST / Colonias Urbanas-Niños trabajadores	González Ramirez	Daniela	danielaagonzalez@gmail.com
35	Chile	VPST / Colonias Urbanas-Niños trabajadores	Riquelme Rocuant	Mario	marioriquelme1@yahoo.es
36	Chile	VPST	Rebolledo Rissetti	Loreto	lrebolledo@iglesia.cl
37	Colombia	La Salle (RELAL, Región)	Diaz Meza	Cristhian James	cristhianjames@gmail.com
38	Colombia	Hermanos Maristas	Rojas Carvajal	Carlos Alberto	hbrojas@maristasnorandina.org
39	Colombia	RTC	Agudelo De Garzon	Ana Judith	fralor67@yahoo.com
40	Colombia	Fundacion Avanzar	Castañeda Martinez	Jose Francisco	fcocast@hotmail.com
41	Ecuador	RTC	Estrella Garcia	Martin	centrodolorosa@hotmail.com
42	Guatemala	ODHAG	Alarcón Novoa	Carlos	calarcon@odhag.org.gt
43	Guatemala	ICCPG	Franco Chen	Zoel Antonio	zoelfranco9@hotmail.com
44	Paraguay	Asociación Callescuola	Battilana Amarilla	Nidia	nbattilana@hotmail.com/ callescuola@click.com.py
45	Paraguay	BECA	Escobar Ovelar	Enrique Alberto	beca@click.com.py/ alternativaexpresion@hotmail.com
46	Perú	Hermanos Maristas	Candela	Rony	
47	Perú	INFANT	Díaz Gonzales	Esther Genara	estherdg8@hotmail.com
48	Perú	Hermanos Maristas	Pellón	Juan Carlos	jucapeya@gmail.com
49	Perú	Manthoc	Estela Cervera	Loly Yluf	rosicielo18@hotmail.com/ movimiento@manthocperu.org
50	Perú	CESIP	Iglesias López	María Elena	malena_cesip@yahoo.es

51	Perú	OPA	Cervantes Rivera	Roberto	robertoarequipa@hotmail.com
52	Perú	COMETA	Gal'Lino Vargas Machuca	Rossy Giuliana	rggvm@yahoo.com/ giulianagallino@cometaperu.org
53	Perú	Cedapp	Filomeno Chávez	María Emilia Bertha	mariaemiliafilomeno@yahoo.es/ direccion-mefilomeno@cedapp.org,pe
54	Perú	IFEJANT	Cussianovich Villaran	Alejandro	acussianovichv@hotmail.com/ ifejant2@amauta.rcp.net.pe
55	Perú	IFEJANT	Figueroa Sampertegui	Santos Elvira	ifejant2@amauta.rcp.net.pe
56	Republica Dominicana	Centro Cultural Poveda	Ceballos	Rita Maria	
57	República Dominicana	Centro Cultural Poveda	Silverio	María Isabel Lora	chabelaemesiana@gmail.com
58	Uruguay	Juventud Para Cristo	Iglesias Schneider	Nicolas	nicois1983@hotmail.com
59	Venezuela	Cecodap	Saraiba	Abel	a.saraiba@gmail.com