

ACCIÓN LÚDICA

ESCUELAS DE LIDERAZGO



**ACCIÓN
LÚDICA**

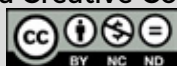


carátula
@daniela_p3z

**Fundación Tiempo de Juego
Área de Gestión de Conocimiento GESCO
Investigación | Evaluación | Liderazgo
Revista Acción Lúdica**

ISSN 2954-7474 (En línea)

Licencia Creative Commons



Autoras y autores

Santiago Cifuentes
Alejandro García
Juliana Cano
Katherine Cutiva
Kelly Prieto
Dayanna Alejandra Caselles Serna
Yaruk Angela Martiza Chicangana Palechor
Liliana Angélica Rodríguez Pizzinato
Nubia Moreno Lache
Kristina Cabalová
Ewen Besson

Comité editorial

Permanente: Andrés Felipe Wienand, Katherine Cutiva, Diego A. Rodríguez, Santiago Cifuentes, Cristian Pérez.

Edición

Andrés Felipe Wienand, Katherine Cutiva, Diego A. Rodríguez, Santiago Cifuentes, Cristian Pérez, Marian Morales.

Diseño

Álvaro Gil Buitrago

Fotografías

Archivo Tiempo de Juego

Dirección

Diego A. Rodríguez



Manifiesto

La acción lúdica es la posibilidad de jugar con otros para crear, reflexionar y emprender acciones colectivas sin prejuicios, orientadas al cambio comunitario. Es la libertad de elegir las reglas del juego y respetar los acuerdos que realizamos colectivamente.

Creemos en el poder del juego para transformar las realidades sociales y en la posibilidad que nos da para generar información y reflexiones que estén conectadas con nuestras emociones y experiencias más significativas. Promovemos que todo trabajo social genere reflexión colectiva y aprendizajes que se conviertan en acción. El conocimiento debe ser abierto, inclusivo y sobre todo aplicado a la realidad; un saber que genere autonomía y pertenencia territorial.

Valoramos las metodologías y técnicas de investigación locales, producidas en Colombia y América Latina, producto de experiencias y reflexiones históricas. Creemos que todo conocimiento es más significativo si es producido con conciencia, emocionalidad y sentido social. La reflexión es acción. Estamos convencidos que el espíritu de los niños y las niñas al jugar, la curiosidad, la improvisación, el riesgo, el descubrimiento y el asombro, son principios a seguir para generar un conocimiento significativo, aplicado a nuestros propósitos de cambio. Acción lúdica para la transformación comunitaria.

Editorial

Desde sus inicios, la Fundación Tiempo de Juego ha tenido especial interés en reflexionar sobre los retos sociales que Colombia presenta. Trabajar en el empoderamiento, el liderazgo y la participación activa de niños, niñas y jóvenes, el fortalecimiento de prácticas pedagógicas basadas en el juego en entornos escolares, el proceso de inclusión social de adolescentes y jóvenes del sistema de protección en Colombia, o el enfoque de género en el deporte, el arte y la tecnología, entre otros temas, ha generado un amplio interés en sistematizar las experiencias y lecciones aprendidas de manera autorreflexiva.

Este interés no se ha centrado exclusivamente en generar información sobre los proyectos sociales que se implementan, sino que Tiempo de Juego se ha planteado la comunicación y la transferencia del conocimiento como un objetivo fundamental en su actuar. La socialización de aprendizajes y resultados de investigación, la transferencia de metodologías y el diálogo con actores involucrados han sido algunas de las actividades que se han realizado para lograr este objetivo. Sin embargo, los desafíos que supone vivir en una época digital en la cual el acceso inmediato a información y las nuevas tecnologías sorprenden día a día, hacen relevante diversificar las formas tradicionales de difusión, aún hoy muy cerradas para muchos públicos, especialmente en ámbitos comunitarios donde existe vulneración de derechos.

Así, la revista Acción Lúdica nace con el fin de difundir los procesos de investigación de la Fundación Tiempo de Juego, entendiendo la importancia de compartir reflexiones y aprendizajes traducidos en conocimiento, desde la experiencia del sector social y comunitario. También, esta revista apuesta por diversificar el concepto único de público, acercando audiencias plurales a los temas y procesos de investigación, dándole cabida a productos gráficos, producciones audiovisuales, podcast, reseñas, infografías, ensayos y demás productos que permitan ampliar el conocimiento sobre y para la transformación de distintas dinámicas sociales.

Lo anterior es la base para que la información tenga un mayor alcance, para que el conocimiento generado sea relevante para todos y no para unos pocos, para que la visibilidad de quienes viven en constantes desigualdades y su empoderamiento sea cada vez mayor. En resumen, para que el conocimiento amplio, en el sentido que sea más incluyente, más diverso, más estimulante y más crítico, sea una de las principales herramientas para el cambio y la transformación social.

Contenidos



LÚDICA

1. Democracia, ciudadanía y participación en el aula: oportunidades desde la metodología convivencial Tiempo de Juego. *Santiago Cifuentes* -6-
2. Jugando a aprender: la relación de la fundación Tiempo de Juego con el aprendizaje a través de actividades lúdicas. *Alejandro García* -18-



GÉNERO

3. Laboratorios de género, un espacio donde la edad no es un obstáculo para el desarrollo de una sexualidad integral. *Juliana Cano* -26-
4. Del juego cotidiano del género a las reflexiones: voces y experiencias. *Katherine Cutiva* -34-
5. Deserción deportiva de las mujeres jóvenes atletas entre los 14 y 18 años. *Kelly Prieto* -45-



TERRITORIOS, PROBLEMÁTICAS Y OPORTUNIDADES

6. Percepción del lugar y territorio de Cazucá. *DDayanna Alejandra Caselles Serna, Yaruk Angela Martiza Chicangana Palechor, Liliana Rodríguez P. y Nubia Moreno Lache* -54-
7. Los Niños de Brazos de Hierro. Serie Fotográfica. *Cristian Pérez* -73-



DEPORTE, ARTE Y TECNOLOGÍA PARA LA PAZ

8. Conexión entre el deporte y las habilidades para la vida en Tiempo de Juego - *Kristina Cabalová* -82-



LIDERAZGO Y EMPODERAMIENTO COMUNITARIO

9. El capital social en los monitores y gestores de la Fundación Tiempo de Juego. Altos de Cazucá, Soacha - *Ewen Besson* -93-



LÚDICA





DEMOCRACIA, CIUDADANÍA Y PARTICIPACIÓN EN EL AULA:

Oportunidades desde la metodología
convivencial Tiempo de Juego.

Por: SANTIAGO CIFUENTES

Profesional en Gobierno y Relaciones Internacionales

Universidad Santo Tomás.

Magister en Desarrollo Educativo y Social

Universidad Pedagógica Nacional.

Correo:scifuentescorredor@gmail.com

RESUMEN

Este artículo explora las posibilidades que tiene la Metodología Convivencial Tiempo de Juego como propuesta para el desarrollo de espacios democráticos, participativos y promotores de la ciudadanía en el aula de clases. Este trabajo busca poner en discusión y encuentro dos grupos de elementos: a) los hallazgos de la sistematización de la experiencia del programa Colegios en la Jugada desarrollado por la Fundación Tiempo de Juego, particularmente a lo relativo a la implementación de la Metodología Convivencial como forma de llevar a cabo los espacios educativos en el aula y b) la aproximación teóricas llevadas a cabo en la investigación educativa sobre la convivencia democrática, la ciudadanía y la participación, así como las posibilidades de formación y educación de cada una de estas categorías.

Lo anterior con el fin de explorar alternativas en la praxis educativa que permitan educar desde y para la convivencia. Así, en cada apartado se abordan los principales postulados de autores con perspectiva crítica sobre cada uno de los ejes, se indaga sobre sus componentes teóricos y sus alcances educativos, para finalizar con una aproximación a la Metodología Convivencial como potencial para el desarrollo de espacios educativos y de formación sustentados en cinco premisas: 1) La apertura de potencialidades a través de la práctica pedagógica intencionada, 2) el fortalecimiento de la ontología democrática, 3) la práctica para la ciudadanía, 4) la reconfiguración de las estructuras de participación y 5) el reconocimiento del valor de la diferencia y de la interdependencia.

PALABRAS CLAVE:

Educación en democracia, educación en ciudadanía, participación en el aula, convivencia, Metodología Convivencial Tiempo de Juego.

ABSTRACT

This article explores the possibilities of Tiempo de Juego's Coexistence Methodology as a proposal for the development of democratic, participatory, and citizenship-promoting spaces in the classroom. This work seeks to discuss and bring together two groups of elements: a) the findings of the systematization of the experience of the Colegios en la Jugada program developed by the Tiempo de Juego Foundation, particularly regarding the implementation of the Coexistence Methodology as a way to carry out educational spaces in the classroom and b) the theoretical approach carried out in educational research on democratic coexistence, citizenship and participation, as well as the possibilities of formation and education of each of these categories.

The above to explore alternatives in the educational praxis that allow educating from and for coexistence. Thus, in each section, the main postulates of authors with a critical perspective on each of the axes are addressed, their theoretical components and their educational scope are examined, to conclude with an approach to the Coexistence Methodology as a potential for the development of educational and formation spaces based on five premises: 1) the opening of potentialities through intentional pedagogical practice, 2) the strengthening of democratic ontology, 3) the practice for citizenship, 4) the reconfiguration of participation structures and 5) the recognition of the value of difference and interdependence.

KEYWORDS:

Democracy, citizenship, participation, coexistence, education.

Introducción

Discutir temas asociados a la democracia, la ciudadanía y la participación en un país como Colombia tienen implicaciones particulares, atadas a los devenires históricos y a las fracturas de la convivencia que han regido la historia colombiana. Presumiblemente, el ser republicano del país ha estado atravesado por la guerra y el conflicto violento desde sus inicios; fenómeno exacerbado desde inicios de La Violencia a mediados del siglo XX y la intensificación de las revoluciones armadas y las diversas experiencias insurgentes y contrainsurgentes.

Por esto, hay matices especiales cuando se diseccionan estos temas: estudiar la democracia en un país que formalmente es el régimen democrático ininterrumpido más antiguo de la región, pero en donde sistemáticamente se ha oprimido y ultrajado incontables veces la resistencia civil, se ha violentado el ejercicio ciudadano y se han congestionado e inhabilitado las vías efectivas de participación democrática.

Entonces, es necesario entender la profundidad social y cultural que implica explorar oportunidades para fortalecer las formas de materializar la democracia, ante imaginarios, representaciones y huellas de una cultura nacional que pareció cerrarle la puerta al diálogo y al conflicto constructivo. Por otro lado, existen distintas arenas en donde se disputa el entendimiento democrático y el ejercicio de la ciudadanía y la posibilidad de participación.

Ninguna arena es más importante que otra, no obstante, tienen naturalezas y telos diferentes. El aula de clases, como espacio de disputa vital y ontológica, tiene características singulares que, durante décadas, ha posibilitado reproducir el desprecio por la concertación y el consenso democrático y, por lo tanto, representa un escenario de grandes potencialidades para la transformación. En otras palabras, el aula de clases es el lugar en donde se puede crear, enseñar y aprender el espíritu y los usos de la democracia, del ejercicio ciudadano y de la participación estructurada y con incidencia.

Entender esta potencialidad es tan solo el primer paso, del cual surgen varios interrogantes. Uno de ellos, que es en el cual se centra este escrito, es cómo utilizar los medios disponibles para que se pueda cultivar en el aula la democracia, la ciudadanía y la participación; medios que configuran una praxis ética y social que posibilita aprendizajes sociales significativos desde el hacer.

En este texto, se explora una posible respuesta a este interrogante: las formas de la metodología convivencial Tiempo de Juego. Así, se explican algunas generalidades de la sistematización de experiencias que sirve de trasfondo a este artículo, se exploran conceptual y teóricamente la convivencia democrática, la ciudadanía y la participación en el aula de clases, para finalmente establecer una relación entre algunos hallazgos de la sistematización mencionada y los derroteros teóricos de los ejes establecidos, con el fin de proporcionar un norte en forma de praxis, que permita aprovechar el aula como espacio donde florece el diálogo, el consenso, la participación y la comunidad.

Ruta de navegación

El desarrollo de este texto está directamente vinculado a un ejercicio de sistematización de experiencias llevado a cabo por el área de Gestión del Conocimiento e Innovación de la Fundación Tiempo de Juego entre el año 2020 y 2021. La sistematización de experiencias consistió en la recopilación de percepciones, sentires, aprendizajes y buenas prácticas del proyecto Colegios en la Jugada. Esto se hizo con distintas técnicas de recolección de información cualitativa, con los principales protagonistas de la experiencia: estudiantes, equipo de la Fundación Tiempo de Juego, directivos, orientadores de las instituciones educativas y, sobre todo, con profesores y profesoras.

Esto derivó en una serie de hallazgos y productos de investigación sobre las posibilidades de Colegios en la Jugada como modelo para el fortalecimiento de la convivencia, la reducción de la violencia y la mejora del rendimiento académico de manera asociada. Una parte del proceso de recolección de información y de formulación de hallazgos fue entender las implicaciones y alcances que tuvo la metodología convivencial Tiempo de Juego dentro del desarrollo de Colegios en la Jugada, sobre todo al ser la metodología que se promovía para que los profesores participantes dictaran sus clases de manera diferente.

Por lo anterior, el núcleo temático y metodológico para el desarrollo del presente artículo es el encuentro entre los hallazgos de la sistematización de experiencias a propósito de la metodología convivencial y los postulados teóricos sobre la convivencia democrática en el aula, la educación para la ciudadanía y la educación para la participación de investigaciones centradas en el desarrollo de estos conceptos en América latina.

Esto con el propósito de generar inferencias acerca de las posibilidades que tiene la metodología convivencial Tiempo de Juego como propuesta metodológica que permite dirigir espacios educativos en el aula de clases, que por medio del establecimiento consensuado de normas y la revisión colectiva de las mismas, aporte a la formación y el fortalecimiento de los ejes ya mencionados.

La convivencia democrática y la educación para la democracia

Desde que la UNESCO publicó el informe Delors en 1998, se edificaron los pilares sobre los cuales ha versado la discusión y lo propuesto en torno a la convivencia escolar: “comprender las diferencias, apreciar la interdependencia y la pluralidad, aprender a enfrentar los conflictos de una manera positiva y promover continuamente el entendimiento mutuo y la paz mediante la

participación democrática” (Carbajal, 2013)

A pesar de esto, los enfoques para lograr espacios con estas características han diferido en forma y método. Empezando por la definición precisa de convivencia y lo que se espera de las personas que constituyen espacios convivenciales juntos. Como lo expone Gallardo (2009), la convivencia va más allá de la coexistencia pacífica, pues se encarga de desarrollar y potenciar interdependencias entre los sujetos, desde la comprensión, el diálogo y el darle valor a la diferencia. Esto a su vez permite componer una crítica a la idea de coexistencia pacífica, pues cabe la posibilidad de que grupos o sujetos vulnerados o explotados habiten de manera

acrítica un mismo escenario con sus opresores.

Esta perspectiva de la convivencia subsume enfoques que están concentrados en identificar y abordar carencias en los estudiantes. Ser parte de un presupuesto donde los estudiantes tienen carencias psicosociales y se considera esta como la principal causa de fracturas convivenciales. Esto deriva en intervenciones centradas en el control disciplinar, en la responsabilidad exclusiva de los estudiantes, en las aproximaciones individuales por encima de las colectivas y en solventar estas “carencias” (Vaandering, 2010).

Otros enfoques de la convivencia desestiman o minimizan el impacto de las expresiones estructurales sobre la jerarquía y la distribución del poder que se materializan en el aula de clases. Como lo señalan Harber y Sakade (2009) ciertos ámbitos organizativos, normas, y prácticas escolares pueden exacerbar fenómenos de exclusión y desvinculación. Esta lectura se hace desde la comprensión de los efectos que la violencia estructural tiene sobre la posibilidad de violencia directa (Galtung, 1969 en Carbajal, 2013).

De la misma manera, hay un encuentro conceptual que es necesario abordar. Existen enfoques de la convivencia que no abarcan factores estructurales y están centrados principalmente en la ausencia de violencia como sinónimo de convivencia y esto comparte puntos de discusión con lo desarrollado por Galtung (en Carbajal, 2013) sobre las diferencias entre la paz positiva y la paz negativa. Existen diferencias considerables entre la ausencia de violencia directa (paz negativa) y la ausencia de violencias estructurales asociadas a la distribución equitativa del poder y los recursos, es decir, ausencia de violencia estructural y los marcos discursivos que validan y justifican tales violencias, es decir, ausencia de violencia simbólica. La ausencia de estos últimos dos tipos de violencia conforma lo que se considera como paz positiva.

Estos desarrollos y debates son importantes pues se han cristalizado en la propuesta que teóricos críticos han abanderado para hablar sobre la convivencia escolar desde otros horizontes y comprensiones. Los desarrollos sobre la paz positiva son compatibles con la noción de que la convivencia escolar puede considerar violencias estructurales y simbólicas y permite abordar soluciones basadas en la redistribución de poder, en el reconocimiento y valoración de la diferencia y puntualmente, en un viraje ontológico sobre las lógicas subyacentes a cómo se convive y en qué términos.

Principalmente, Paulo Freire (2007) y John Dewey (1998) desarrollan una aproximación hacia la convivencia que excede la formación de los estudiantes

y, por extensión, desestima el enfoque de la carencia. Por el contrario, promueven la construcción de comunidades democráticas en el aula de clases, que permitan relaciones estructurales más equitativas. Esta perspectiva, como lo explica Glass (2000) tiene dos elementos centrales: el diálogo y la deliberación crítica. Así, se concibe la idea de convivencia democrática en la escuela.

La convivencia democrática se edifica, entonces, desde valorar el conflicto no violento, la diferencia y el goce pleno de la participación y el reconocimiento, a través de proceso de diálogo y consenso y posibilidad de cuestionar las normas preexistentes de manera deliberativa. La perspectiva de la convivencia democrática, de igual manera, se sustenta en la distribución equitativa del poder, lo cual permite entender la formación de relaciones en el aula más allá de la coexistencia pacífica y a través de acciones afirmativas que permitan construir interdependencias enriquecedoras para los estudiantes.

No obstante, como lo menciona Carbajal (2013) existen vacíos o posibilidades de construcción de conocimiento en lo relativo a trasladar los desarrollos abstractos del ideal de la convivencia democrática a prácticas concretas. Así, es necesario dirigirse a estudios que permitan examinar las posibilidades particulares en términos de praxis y propuestas para la formación en convivencia democrática, y complementariamente, formación para la democracia.

Una primera orientación, son los indicadores propuestos por Fierro (2013) para las intervenciones en aula que tengan la convivencia democrática como principal enfoque. Estos son: las normas construidas participativamente y aplicadas de manera justa y consistente, el manejo formativo de conflictos, la promoción del diálogo y la creación de instancias y mecanismo de participación.

Lo anterior está apoyado por las principales tesis de Terrén (2003), que también le otorga un lugar protagónico al diálogo en los proyectos de formación para la convivencia democrática y principalmente, propicia una comprensión de la educación como un espacio de apropiación de praxis particulares:

Más que repertorio de recetas, lo que la praxis de la educación democrática requiere es un esfuerzo por garantizar situaciones de aprendizaje basadas en procesos de comunicación no distorsionada ni mecánicamente reiterada, es decir, en interacciones creativas, significativas y razonadas (Terrén 2003, pág. 265).

Entonces, la pregunta sobre los medios incluye no solamente la formación entendida en su sentido más estricto, sino la creación de espacios que, de manera orgánica y experiencial, estén regidos por el propósito central de diseminar los sentidos profundos de la convivencia democrática. Una alternativa para la construcción de estos espacios y sus condiciones será lo que se explore en el último apartado de este artículo.

La educación para la ciudadanía

El trabajo de Terrén (2003) sirve para entender otro de los elementos axiales que permiten entender la convivencia en sentidos más amplios, que es la ciudadanía y la educación para la misma. Es cierto que las conceptualizaciones sobre la ciudadanía están estrechamente atadas a lo ya desarrollado sobre la formación para la convivencia democrática. No obstante, es necesario abordar puntos adicionales para generar un panorama más abarcador, sobre todo en términos de la práctica para la ciudadanía como factor enriquecedor de un ethos que valore la diferencia y la interdependencia.

Desde la perspectiva crítica que también ofrece Terrén (2003), deben ponerse en debate las concepciones únicas de la ciudadanía. No se limita al estatus legal de una persona en un marco jurídico nacional, sino que la ciudadanía se puede entender en su sentido más amplio como identidad cívica compartida, la cual permite actuar desde la solidaridad, crear sentidos comunitarios y que los sujetos se vean a sí mismos como portadores de recursos para construir escenarios de conveniencia.

Como con la convivencia democrática, estos desarrollos corresponden a una perspectiva que supera las herramientas o las metodologías específicas. Se trata más de entender los cambios que es posible generar en los símbolos, usos y significaciones sobre el auto-reconocimiento como sujetos cívicos. Como con las nociones y propuestas en torno a la convivencia democrática, es necesario entender algunos debates en torno a definiciones y alcances, para así ponerlos en discusión con la intención de educar para y desde la ciudadanía.

En este sentido, el trabajo de Velázquez et al (2017) ilustra los principios de la ciudadanía ligada a la educación a través de un programa gubernamental que se formuló en Colombia a principios del siglo XXI, materializada en cátedras de ciudadanía obligatorias en el sistema educativo colombiano. Los autores, para examinar los alcances del programa, tantean las no-

ciones sobre ciudadanía utilizadas por el Ministerio de Educación para la implementación del programa:

Upon analysis of the factors that influence the formation of a 'good' citizen, it was concluded that the Standards should be organized in three 'groups': Peaceful Coexistence; Democratic Participation and Responsibility; and Plurality, Identity and Valuing of Differences—which were considered the main areas where citizenship action can be applied (Velázquez et. al. 2017. pág. 70).

Teniendo en cuenta que ya se estableció una posición crítica frente a la idea de coexistencia pacífica, se parte entonces de una comprensión de la ciudadanía y de la identidad cívica desde los dos elementos restantes, la participación democrática y la responsabilidad y la pluralidad, la identidad y el valorar las diferencias. Son los desarrollos teóricos sobre los cuales se construye la aproximación a la educación en ciudadanía para este artículo.

La participación democrática y la responsabilidad se refieren a la voluntad inequívoca de hacer parte de los procesos participativos y colectivos de toma de decisiones. Se trata de entender las posibilidades de la democracia como marco de acción para el intercambio deliberativo y el consenso llevado a la acción, a la par que se genera sentido de responsabilidad en torno a hacer parte de este proceso, con comprensión amplia de las consecuencias e implicaciones que tiene un proceso democrático.

Esta responsabilidad también se refiere a el conocimiento sobre en donde se enmarca la acción democrática; en las normas establecidas para el espacio, en las leyes y en la Constitución. Entender esto es fundamental para que la participación sea dirigida y tenga derroteros coherentes entre sí. Esta idea se revisará más adelante cuando se establezca la noción de participación utilizada en este artículo y en particular, las posibilidades de reconfiguración de las estructuras de participación en el aula de clases.

La pluralidad, la identidad y el valorar la diferencia se refieren al reconocimiento de todos los seres humanos como portadores de dignidad intrínseca, valorando sus diferencias identitarias y expresadas en su etnia, sexualidad, religión cultura y clase social. Esta capacidad de reconocimiento de valor intrínseco del otro es lo que permite una participación horizontal y sustentada en la equidad, donde las posibilidades participativas y dialógicas se entienden como equitativas.

Los análisis sobre experiencias particulares que buscan la educación para la ciudadanía son ilustrados sobre la manera en que se puede integrar la práctica de la identidad cívica en un espacio educativo y los alcances y propósitos de la ciudadanía a través de acciones particulares en el aula de clases. A pesar de que estos trabajos se centran en la idea de competencias y habilidades para la ciudadanía, es necesario integrar estos planteamientos, pues abordan de manera significativa la perspectiva de formarse a través del hacer y de la experiencia.

El trabajo de Mejía y Chaux (2017) investiga una experiencia centrada en el desarrollo de habilidades para el relacionamiento pacífico, a través de posibilitar prácticas pedagógicas y transformación del espacio del aula distanciadas de estructuras jerárquicas rígidas y formas de relacionamiento autoritarias. Esto habilita un universo donde las interacciones no están mediadas por estructuras de participación y normas preestablecidas, basada en una posición autotélica donde la autoridad del docente se reconoce en cuanto es él quien la porta y no otra persona.

De la misma manera, la noción de jerarquía se apoya en que la interactividad docente-estudiante parte de una relación de un sujeto superior con un sujeto inferior, en vez de un sujeto que guía o dirige el espacio y unos sujetos que habitan el espacio para ser parte del proceso de aprendizaje, a la vez que participan en las formas y presupuestos sobre el cómo llevar a cabo esta guía. La propuesta de los autores se centra en la clase de habilidades que pueden desarrollarse si la práctica pedagógica está construida desde otras formas de interacción.

La intervención estudiada por Cárdenas (2017) se basa en la interacción y el interrelacionamiento participativo, materializado en metodologías aplicadas en el aula de clases. Comparte perspectivas sobre el desarrollo de competencias y habilidades como se observa en el trabajo de Mejía y Chaux. Las experiencias que se abordan en este trabajo se centran en la capacitación docente y en el desarrollo de herramientas participativas para potenciar su práctica pedagógica, lo cual termina por derivar en una mejor apropiación de la identidad cívica por parte de los estudiantes.

Los principales componentes enfatizados en lo estudiado por Cárdenas (2017) son la deliberación democrática, el sentido de pertenencia, la participación social, la autonomía y la búsqueda del bien común. Estos componentes reafirman los estándares ya desarrollados sobre la formación para la ciudadanía, aportando dos elementos armónicos con la idea de convivencia

democrática: el sentido de pertenencia y la búsqueda del bien común.

El sentido de pertenencia se desarrolla desde la comprensión sobre las dinámicas colectivas que acontecen en el aula y la noción de que el estudiante como sujeto, hace parte de dinámicas que involucran normas y significados asociados a un ethos abarcador de todas las personas que se encuentran en el espacio. Este sentido de pertenencia fortalece la posibilidad de participación, facilita la construcción de convivencia e involucra emocional e identitariamente al estudiante en la construcción de consensos.

La búsqueda de bien común se enarbola a partir del sentido de pertenencia y de la construcción del sentido comunitario. Los estudiantes se reconocen como parte de un mismo lugar y entienden los beneficios de la participación y de la convivencia democrática como algo que los cobija como grupo y no necesariamente desde su sentir o actuar individual. En clave de la constitución de la identidad cívica, esto se alinea con las intenciones asociadas a la solidaridad y la comprensión de lo ciudadano como posibilidad de colectivización.

Asimismo, Luengo y Jiménez (2017) lo exponen en asociación a las buenas prácticas a propósito de la formación para el compromiso civil. Esta noción se sustenta en el desarrollo de comportamientos de cuidado y solidaridad hacia los otros, también desde la construcción de sentidos comunitarios. La idea de formación del compromiso civil tiene como propósito cultivar estas habilidades, valores y perspectivas para el involucramiento activo en la vida política y social cuando los estudiantes entren a su vida adulta.

La mejor manera de lograr esto, en palabras de Luengo y Jiménez (2017), está en generar climas escolares de involucramiento, participación activa y creación de sentidos compartidos que privilegien la discusión, la importancia de los procesos democráticos y una cultura real de la participación. En términos prácticos, de manera similar a lo expuesto por Cárdenas (2017), se pueden constituir estos espacios desde el aprendizaje basado en proyectos o el aprendizaje basado en servicios.

En este artículo no se profundizará en la naturaleza de estas propuestas pedagógicas, sino en sus fines, tal como lo plantean los autores: aprender el ejercicio de la ciudadanía desde la formulación de soluciones que apunten a problemas y necesidades reales de carácter comunitario y colectivo. Estas problemáticas presentadas como potencialidades para el desarrollo del compromiso civil son las que se manifiestan día a día en el aula de clases.

Estos tres trabajos tienen como punto común dos elementos centrales que permiten examinar la Metodología Convivencial Tiempo de Juego como propuesta propicia para la construcción de escenarios educativos para la ciudadanía. En primer lugar, se entiende la educación para la ciudadanía como algo que excede ampliamente la mera transmisión de contenidos temáticos asociados al ejercicio ciudadano, sino que la construcción de identidad cívica, compromiso civil y búsqueda del bien común se dan a partir de las dinámicas experienciales y reconociendo el aula como escenario de práctica para la ciudadanía.

Como segundo elemento identificado en los trabajos revisados se encuentra el cambio en la intención o en la forma de la práctica pedagógica. A través de los ejercicios de capacitación y formación docente, se ha buscado que los profesores orienten sus espacios desde otras posiciones y prácticas. No solo respecto a la creación de los escenarios de ciudadanía efectiva, sino cambiando los principios de interacción con los estudiantes e interrelacionándose con ellos y ellas de otra manera, promoviendo la prosocialidad.

La participación en el aula de clases

Ya establecidos los horizontes respecto a la educación desde y para la convivencia democrática y de la educación para la ciudadanía, es necesario abordar las implicaciones que tiene cambiar la naturaleza y las normas acerca de la participación en el aula de clases, como elemento conexo tanto al ser democrático expresado en el colegio como al desarrollo efectivo de la identidad cívica compartida y el compromiso civil

Tal como lo define Medina (1989) la participación no se reduce al acto participativo, sino que implica un involucramiento actitudinal y mental en los procesos de toma de decisiones. En este sentido, es importante que el aula tenga normas, estructuras y rutas de participación claras, que permitan apropiarse y manifestar estas disposiciones actitudinales. Para esto, se debe entender la estandarización de las formas de participación como proceso y como fin de manera simultánea.

La participación como proceso está relacionada con lo que Medina (1989, pág. 481) llama “participación como técnica”, que es entendida como la tecnología de los procesos participativos, en términos formales y organizativos. Esta forma de entender la participación es proceso en cuanto se deben configurar las normas de

manera cohesionada para que los canales participativos en los que se enrutan las posibilidades de los estudiantes sean claros, legítimos y transparentes.

Por otro lado, la participación como fin se acerca a la definición de “participación como cultura” (pág. 481), donde se entiende la misma como la interiorización de una serie de valores, significaciones, símbolos y usos asociados a la deliberación, el consenso y el establecimiento de normas colectivas construidas razonablemente y con el bien común en mente.

Como lo plantea el autor, también es necesario hacer explícita la tensión que existe entre las dos definiciones, sobre todo como tensión práctica, respecto a cómo desarrollar los escenarios en los que se encuentran los estudiantes. La participación como técnica se agota en sí misma si no está aparejada con la promoción de una cultura participativa y si se utiliza netamente como dispositivo para apaciguar las inquietudes de los estudiantes o como cumplimiento de un mero requerimiento formal.

Esta tensión se resuelve, como cualquier cambio cultural, de manera lenta y por medio de acciones deliberadas y afirmativas:

El aula es el lugar más apropiado para vivir la cultura de la participación, mediante el aprendizaje de actitudes democráticas, de respeto y de tolerancia. Las actitudes participativas y las exigencias técnicas de la participación se aprenden. La participación es un proceso histórico de conquista, lenta y esforzada, de autopromoción; no es una donación o un esquema formal de leyes preexistentes; (...) es un proceso dinámico de aprendizaje y desarrollo que solo se realiza parcialmente en la medida de “de su conquista”; es plenitud histórica y, por lo mismo, proceso nunca completo por ser un “estar” pleno y no un ser “pleno” (Medina, 1989, pág. 486).

La apropiación de la cultura participativa es la alteración deliberada de las estructuras de participación en el aula de clases. No se trata de integrar procesos decisorios de carácter participativo en todos los niveles, frente a absolutamente todas las cuestiones del colegio o la escuela, sino de modificar las reglas de participación, las condiciones y los criterios en los cuales se instala el hecho participativo que incumbe directamente a los estudiantes; como principal ejemplo, cambiar las estructuras que impiden dialogar y concertar acerca del aula de clases como espacio convivencial.

De manera similar a lo desarrollado respecto a la

ciudadanía y a la convivencia democrática, la educación para la participación no se puede entender de otra manera que no sea educando de manera participativa, propiciando técnicas de participación y una cultura de la participación. A través de las formas en las que se lleva a cabo una clase o se dirige un espacio en el aula.

Tanto las nociones de convivencia democrática como de ciudadanía y participación se encuentran estrechamente ligadas y en su relación con la Metodología Convivencial que aquí se propone, no deben entenderse como tres aproximaciones distintas, con propósitos radicalmente diferentes, sino como tres dimensiones de un mismo horizonte, que tiene por fin la búsqueda del bien común desde la solidaridad, la promoción de la convivencia y una distribución más equitativa del poder.

La metodología convivencial como oportunidad para el desarrollo de la convivencia democrática, la ciudadanía y la participación

Establecidos los horizontes teóricos y conceptuales, es necesario discutir los entretelados que surgen a partir del encuentro de estos con la metodología convivencial Tiempo de Juego. Primero, es necesario resumir en qué consiste la metodología y sus propósitos. La metodología convivencial Tiempo de Juego es una ruta metodológica para el desarrollo de encuentros pedagógicos, lúdicos o recreativos ideada por la Fundación Tiempo de Juego. Consiste en tres momentos, divididos en nueve pasos secuenciales.

El primer momento consiste en cuatro pasos. El primer paso es dar la bienvenida; saludar a las personas, presentarse y explicar la intención del espacio, generando un clima de confianza. El segundo es arrancar jugando; involucrando a las personas con el espacio a través de la lúdica. El tercer paso es pactar acuerdos; una decisión colectiva a través de la deliberación y el consenso sobre las normas que rigen el

espacio. El cuarto paso es elegir líderes, los cuales harán el seguimiento a los acuerdos y revisarán si se cumplen de manera satisfactoria.

El segundo momento consiste en el quinto paso, que es entrar en materia, que se trata de llevar a cabo la actividad central y que varía dependiendo del objetivo del espacio, ya que depende de si es una clase en un colegio, un entrenamiento deportivo o un encuentro de integración laboral. El sexto paso es revisar los acuerdos, que consiste en que, de manera colectiva, se valore el cumplimiento de los acuerdos anteriormente pactados.

Finalmente, el tercer momento consiste en el séptimo paso, que trata de reflexionar sobre lo aprendido, el octavo paso que es practicar lo aprendido, que versa sobre llevar lo desarrollado en el espacio a otros ámbitos por fuera del mismo. El noveno y último paso es la formulación de una frase que resuma lo abordado durante el espacio, que sirva como síntesis de los aprendizajes.

La metodología se promovió para que los profesores la utilizarán como forma alternativa para dirigir sus espacios de clases, integrando elementos didácticos con elementos temáticos pertinentes a la asignatura. La metodología cambió y se transformó en la década que duró Colegios en la Jugada, cuya sistematización de la experiencia es de donde nace este artículo. En este ejercicio se recolectaron los sentires e interpretaciones de docentes, estudiantes y directivos sobre los impactos y potencialidades del programa y en particular, sobre los efectos que tuvo la Metodología Convivencial en el aula de clases. Son este repertorio de voces de diferentes actores los que se ponen en encuentro con los horizontes teóricos sobre la convivencia democrática, la educación para la ciudadanía y la educación para la participación.

A pesar de ser la Metodología Convivencial una ruta metodológica con unos pasos determinados a seguir, lo que aquí se explora es la forma en que a partir de la Metodología se desarrollan praxis sociales en el aula que le dan primacía a usos, sentidos y significaciones en donde son centrales el involucramiento participativo, el diálogo y el consenso.

Desde una perspectiva integral, los momentos representan muchos de los derroteros conceptuales desarrollados en los apartados anteriores. Desde dar la bienvenida y comenzar jugando, con la intención de hacer sentir parte a los estudiantes, pactar acuerdos y revisarlos, para fomentar la cultura deliberativa y elegir líderes, reflexionar sobre el espacio y trasladar los aprendizajes a otras esferas, como medios de fortalecimiento de la conciencia crítica colectiva. De esta manera, con base principalmente en lo comunicado

por docentes y estudiantes, se plantean cinco puntos de síntesis para considerar la Metodología Convivencial Tiempo de Juego como una oportunidad de creación de escenarios formativos significativos.

1. LA APERTURA DE POTENCIALIDADES A TRAVÉS DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA INTENCIONADA

Hubo consenso entre los docentes que hicieron parte del proceso de sistematización que la Metodología Convivencial había transformado su práctica pedagógica. Enunciaban que les había dado la posibilidad de involucrar a los estudiantes y hacerlos más cercanos al desarrollo global de las clases. Esto, más que una conquista en términos de los ejes establecidos para este artículo es el valor que se le da a lo experiencial, en armonía con los postulados sobre la educación en democracia y en ciudadanía.

Las experiencias abordadas nacen, se potencian y anidan en el fortalecimiento de las habilidades y perspectivas de los docentes en clave de interacción democrática con sus estudiantes. Trabajar directamente con los docentes y abrir la puerta a intencionalidades pedagógicas que tenga por centro potenciar las cualidades del aula de clases como entorno donde se celebra la participación.

La Metodología Convivencial Tiempo de Juego permitió que los docentes participantes construyeran formas diferentes de dirigir su práctica pedagógica, impartir sus contenidos temáticos y fortalecer la relación docente- estudiante, principalmente, en voz de los mismos profesores y profesoras, de manera distinta a como estaba acostumbrados. A nivel psicosocial y respecto a cómo dirigen sus espacios, sintieron que esto facilitaba que los estudiantes participaran de manera sincera en sus clases.

2. FORTALECIMIENTO DE LA ONTOLOGÍA DEMOCRÁTICA

El primer cambio es un viraje ontológico sobre las comprensiones que tienen los estudiantes sobre las violencias de todos los tipos, sobre el diálogo y sobre los espacios compartidos. Se considera como viraje ontológico pues se reconfiguran las presuposiciones sobre lo que los lugares que se habitan son y de qué manera se está en ellos. El efecto, entonces, es que los estudiantes resignifiquen estas comprensiones a favor de una perspectiva democrática de la convivencia.

Si en un espacio se escuchan las opiniones de todos y todas, se pactan los acuerdos convivenciales que rigen la interacción colectiva y se sitúa el diálogo como forma

predilecta de interrelación, el estar y el ser se transforman. Los usos democráticos habitarán en el día a día del aula y las valoraciones sobre el convivir estarán sustentadas en la riqueza hallada en el relacionamiento y la interdependencia.

3. LA PRÁCTICA PARA LA CIUDADANÍA

La construcción del compromiso civil y la búsqueda del bien común son prácticas y como tal, pueden ser enseñadas. Este proceso de aprendizaje surge del fortalecer la construcción de sentidos compartidos que privilegien la idea de comunidad. La Metodología Convivencial está atravesada por la acción conjunta y por la crítica deliberativa en cada uno de sus aspectos. A parte de pactar los acuerdos de manera conjunta, la elección de líderes, las reflexiones sobre lo aprendido y la evaluación del cumplimiento de lo pactado se hacen involucrando a todos y todas en el aula.

Más allá de impartir lecciones y contenidos sobre qué es ser ciudadano y cómo se materializa la ciudadanía en términos práctico-jurídicos, la construcción de la identidad cívica colectiva también emana del fortalecimiento del ser y el hacer juntos. Este fortalecimiento se puede practicar cada día, a través de las decisiones hechas de manera colectiva sobre cómo se habita el espacio del aula de clases.

4. RECONFIGURACIÓN DE LAS ESTRUCTURAS DE PARTICIPACIÓN

El fortalecimiento de la convivencia democrática y el aprendizaje del compromiso civil está aparejado con el reconocimiento de las inequidades en la distribución del poder en el aula. Más allá de que el docente tenga un lugar privilegiado como rector y guía del espacio, es una injusticia básica que los principales protagonistas y beneficiarios del proceso educativo no tengan voz sobre los intenciones y normas que rigen el espacio en donde acontece el acto pedagógico.

La construcción de convivencia debe tener propósitos redistributivos del poder. Lo anterior se puede concretar mediante la reconfiguración de las estructuras de participación propias del aula. Normalmente, la participación se da en un canal restringido acerca de los contenidos temáticos que se estén impartiendo en el momento. Estas estructuras participativas permiten formas únicas de opinión sobre el hacer colectivo en el aula.

Los momentos de la Metodología Convivencial alteran estas estructuras y abren la posibilidad de escuchar las voces de los estudiantes en otros términos y con relación directa a la naturaleza misma de estas

estructuras participativas. Lo pactado, aparejado con un ejercicio de supervisión y reflexión constante sobre las normas acordadas, deviene en un nivel de involucramiento poco habitual en el desarrollo de las clases y que termina por conectar a los estudiantes con el acto mismo de participar.

Adicionalmente, todo este ejercicio de reconfiguración y de promoción del acto de participar robustece la ya mencionada cultura participativa; componente crucial para la formación para la convivencia democrática y de la constitución del compromiso civil y de la identidad cívica compartida.

5. EL RECONOCIMIENTO DEL VALOR DE LA DIFERENCIA Y DE LA INTERDEPENDENCIA.

La génesis del reconocimiento del valor de la diferencia y de la interdependencia habita en la escuela y en las posibilidades de que todas las voces sean escuchadas. Cuando se abre una clase con un momento dedicado específicamente a que los y las estudiantes exterioricen sus opiniones, propongan acuerdos y elijan líderes y al final de clases, puedan reflexionar sobre el desarrollo de estas y sobre la Metodología Convivencial, se está dando un parte de reconocimiento a que todos los estudiantes, independientemente de lo que piensen. Escuchar, en el marco de un ejercicio de deliberación y consenso sobre lo que se puede pactar y posteriormente, sobre lo que ya se pactó, es un acto fundamental de cohabitación de la diferencia, tanto de opiniones como de sentires.

En este ejercicio se fortalece el ver esta diferencia como parte enriquecedora del compartir dialógico, con un doble propósito; varias opiniones diferentes fortalecen el fin de pactar y al haber pactado, se identifica la potencia del acto colectivo. Esta potencia, como ya se ha mencionado, no es meramente coexistencia, sino reconocimiento cierto de que los sujetos dependen entre sí y que esta dependencia puede resignificarse como una fortaleza para el convivir democrático.

Conclusiones

Formar desde y para la convivencia democrática, para la ciudadanía y para el robustecimiento de la cultura participativa es una labor con dos implicaciones centrales: educar para cambiar la forma en la que se habita un espacio y cambia desde la experiencia. El aula de clases, como escenario donde está en constante disputa las formas de comprensión acerca de la convivencia, la construcción de lo civil y la distribución del poder, es un espacio propicio para poner en práctica la construcción de un ser conjunto desde el diálogo, el consenso y la comunidad.

Este quehacer se configura desde las prácticas cotidianas del proceso educativo, como la interacción entre docente-estudiante, los canales y las estructuras de participación para los y las estudiantes y las posibilidades de deliberar, opinar y proponer acerca de la forma en que habitan el espacio del aula. La experiencia diferente, disruptiva e instituyente es la que permite un viraje ontológico donde se valore el bien común, la diferencia y la interdependencia construida a partir del intercambio crítico.

La Metodología Convivencial Tiempo de Juego es tan solo una de muchas alternativas que permite modificar la experiencia del aula y le permite a los y las estudiantes construir experiencias convivenciales, ciudadanas y participativas distintas a las que normalmente se dan. El encuentro entre los horizontes propuestos y la Metodología Convivencial aquí explorados es una invitación a seguir proponiendo praxis socioeducativas transformadoras y conscientes de la necesidad de hacer aproximaciones alternativas a la idea de vivir y convivir juntos.

.....

Referencias

- Carbajal, P. (2013). Convivencia democrática en las escuelas. Apuntes para una reconceptualización. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 13–35.
- Cárdenas, M. (2017). Developing pedagogical and democratic citizenship competencies: «Learning by participating» program. En B. García-Cabrero, A. Sandoval-Hernández, E. Treviño-Villareal, S. Diazgranados, & M. Pérez (Eds.), *Civics and Citizenship. Theoretical models and experiences in Latin America* (pp. 207–240). Sense Publishers.
- Dewey, J. (1998). *Democracia y educación una introducción a la filosofía de la educación* (3.a ed.). Ediciones Morata.
- Fierro, M. C. (2013). Convivencia democrática e inclusiva. Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. *Sinéctica*, 40.
- Freire, P. (2007). *Pedagogía del oprimido* (3.a ed.). Siglo XXI Ediciones.
- Gallardo, P. (2009). Educación ciudadana y convivencia democrática. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria.*, 16, 119–133.
- Glass, D. (2000). Education and the ethics of democratic citizenship. *Studies in Philosophy and Education*, 19, 275–296.
- Harber, C., & Sakade, N. (2009). Schooling for violence and peace: How does peace education differ from ‘normal’ schooling? *Journal of Peace Education*, 6(2), 171–187.
- Luengo, P., & Jiménez-Moya, G. (2017). Good practices in civic engagement in Chile and the role of promoting prosocial behaviors in school settings. En B. García-Cabrero, S. Sandoval-Hernández, E. Treviño-Villareal, S. Diazgranados, & M. Pérez (Eds.), *Civics and Citizenship. Theoretical models and experiences in Latin America* (pp. 241–254). Sense Publishers.
- Mejía, J., & Chaux, E. (2017). Aulas en paz. Citizenship competencies for peace. En B. García-Cabrero, A. Sandoval-Hernández, E. Treviño-Villareal, S. Diazgranados, & M. Pérez (Eds.), *Civics and Citizenship. Theoretical models and experiences in Latin America* (pp. 193–206). Sense Publishers.
- Rogelio, M. (1989). Estructura y naturaleza de la participación educativa. *Revista Española de Pedagogía*, 46, 475–490.
- Terrén, E. (2003). Educación democrática y ciudadanía multicultural: El reaprendizaje de la convivencia. En J. Benedicto & M. Morán (Eds.), *Aprendiendo a ser ciudadanos. Experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes* (pp. 259–279). INJUVE.
- Vaandering, D. (2010). The significance of critical theory for restorative justice in education. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 32(2), 145–176.
- Velásquez, A., Jaramillo, R., Mesa, J., & Diazgranados, S. (2017). Citizenship education in Colombia. Towards the promotion of a peace culture. En B. García-Cabrero, A. Sandoval-Hernández, E. Treviño-Villareal, S. Diazgranados, & M. Pérez (Eds.), *Civics and Citizenship. Theoretical models and experiences in Latin America* (pp. 67–83). Sense Publishers.



LÚDICA





JUGANDO A APRENDER:

la relación de la Fundación Tiempo de Juego con el aprendizaje a través de actividades lúdicas.

Por: ALEJANDRO GARCÍA

Filósofo

Universidad Nacional de Colombia

Magíster en Ética Aplicada

F.S.U. [Friedrich Schiller Universität] de Jena, Alemania

Ha enfocado su carrera profesional en la pregunta acerca de la utilidad de los juegos en la enseñanza de prácticas y conceptos éticos y filosóficos. Su tesis de maestría, titulada "Practicar en vez de descubrir: una mirada a la ética de L. Wittgenstein", centra su enfoque en el seguimiento de reglas y la comprensión de los efectos del contexto sobre el aprendizaje. Trabajó en la Fundación Tiempo de Juego, donde apoyó la estrategia de pedagogía del juego para promover el fortalecimiento capacidades y habilidades para la vida en niños, niñas, jóvenes y adolescentes.

Correo: algarciaho@gmail.com

RESUMEN

La idea y necesidad de poder fortalecer las bases y principios que sustentan día a día el funcionamiento de la Fundación Tiempo de Juego, lleva a la presente propuesta a generar una interrelación directa entre los y las participantes, miembros, donantes, instituciones, aliados, y demás, para poder gestar una discusión acerca de las perspectivas existentes alrededor del valor que tiene el juego como una actividad con el carácter potencializador de pedagogías.

Es así, que esta propuesta se dedicará, pues, primero a observar las características y particularidades más importantes del juego, buscando saber con claridad de qué se trata esta actividad tan común en el ser humano. Durante este proceso podrá evidenciarse, de tener éxito, el carácter simbólico e interpretativo del juego, características que resultan ser comunes al aprendizaje, cuyo proceso parece ser uno de carácter intrínsecamente simbólico e interpretativo. Haciendo evidentes estas similitudes, esperamos, sean comprensibles también las conexiones que existen el TdJ entre el juego y los procesos pedagógicos.

Así, la ruta de desarrollo que guiará al lector estará a partir de un primer momento poder referirse a los elementos básicos del juego lo cual puede dirigirse hacia el momento concluyente en el que se pueda fijar y determinar la relación entre el juego y los modelos de aprendizaje.

PALABRAS CLAVE:

Juego, pedagogías, aprendizaje.

ABSTRACT

The idea and need to be able to strengthen the bases and principles that support the day-to-day operation of the Fundación Tiempo de Juego, leads to this proposal to generate a direct interrelation between the participants, members, donors, institutions, allies, and others, to be able to generate a discussion about the existing perspectives around the value that the game has as an activity with the potentiating character of pedagogies.

Thus, this proposal will be dedicated, therefore, first to observe the most important characteristics and particularities of the game, seeking to clearly know what this activity so common in the human being is all about. During this process, if successful, the symbolic and interpretative character of the game will be evidenced, characteristics that turn out to be common to learning, whose process seems to be one of an intrinsically symbolic and interpretive character. Making these similarities evident, we hope, the connections that exist in ToJ between the game and the pedagogical processes are also understandable.

Thus, the development route that will guide the reader will be from the first moment to be able to refer to the basic elements of the game which can be directed towards the conclusive moment in which the relationship between the game and the models of learning.

KEYWORDS:

Game, pedagogies, learning.

Introducción

En el año 2004, el entonces periodista de la revista Semana Andrés Wiesner empezó un seguimiento a cinco jóvenes de la localidad de Soacha, Cundinamarca. Al finalizar este seguimiento, Andrés se sorprendió por el hecho de que una gran proporción de los jóvenes a los que estaba siguiendo habían o bien perecido, o bien terminado en contextos poco benéficos para ellos. Con esto en cuenta, Andrés se propuso intentar generar un cambio en el contexto regular de la zona, organizando clases de fútbol y partidos con las comunidades, con el intuitivo fin de que los niños, niñas y jóvenes pasaran menos tiempo llevando a cabo otras actividades que pudieran representar peligro o ser menos constructivas y significativas para su futuro.

La fundación Tiempo de Juego fue fundada en 2008 como resultado de un crecimiento natural y continuo tanto del número de participantes como del interés que la comunidad demostraba hacia las actividades propuestas. Once años más tarde, Tiempo de Juego se ha asentado como una fundación de alto nivel de influencia en la región de Soacha, y está creciendo en otras varias regiones del país, como el barrio La Lucha en Santa Marta, Magdalena y el municipio de Timbiquí, Cauca entre otras.

Como consecuencia de su crecimiento, Tiempo de Juego (TdJ por sus siglas en español) ha formado alianzas y conexiones tanto con empresas, como con personas naturales, instituciones académicas y otras fundaciones. Este crecimiento exige, sin embargo, que TdJ fortalezca

continuamente las razones de su quehacer, los medios para lograr sus objetivos y los contenidos que comparte tanto a otras instituciones como a los miles de participantes que están involucrados en las actividades de la fundación.

El presente artículo nace de esa necesidad de fortalecimiento de las bases y principios que sustentan el día a día de la fundación, buscando con esto entablar conversaciones productivas, claras y eficientes tanto con participantes y miembros de la fundación, como con donantes e instituciones aliadas, entre otras. Compartir de forma clara las creencias y perspectivas que le dan forma a las acciones de la fundación es por esto el objetivo de este artículo, refiriéndose específicamente al juego como actividad propia del ser humano y sus (al menos aparentes) potencialidades pedagógicas.

1. Los elementos básicos del Juego

Para hablar del juego como práctica propia del ser humano, es casi imposible no mencionar a aquellos seres que más llevan a cabo tal actividad: los niños y niñas. La relación de las juventudes con el juego es evidente desde Platón, así como la potencialidad que tiene para el aprendizaje (ver República, VII). Antes de profundizar, sin embargo, en las relaciones que el juego y el aprendizaje puedan exhibir, es de suma importancia entender de qué se trata y cómo se puede delimitar el concepto mismo de juego.

En un famoso fragmento de sus Confesiones, Agustín de Hipona, filósofo medieval, expresa una peculiar característica de nuestra comprensión de algunos de los conceptos más comunes de nuestra lengua. Así se pregunta, con respecto al tiempo: “¿Qué es, pues, el tiempo? Si nadie me lo pregunta, lo sé; pero si quiero explicárselo al que me lo pregunta, no lo sé.” (Confesiones, XI, XIV). Esto expresa de manera apropiada lo que a muchos nos sucede cuando nos preguntan acerca del acto de jugar. La grandísima mayoría de los seres humanos, si no todos, han participado en actividades lúdicas. En términos prácticos, por tanto, todos hemos tenido un acercamiento, de mayor o menor magnitud, al concepto y la práctica misma de jugar.

Sin embargo, al solicitar una definición precisa de nuestro concepto de juego parecemos empezar a llenar-

nos de dudas: las características que vamos mencionando con la intención de envolver lo que llamamos juego y de distinguirlo de otras actividades se demuestran algunas veces insuficientes, otras poco útiles. Es el caso, por ejemplo, de la Real Academia de la Lengua Española, que define al juego como una actividad dirigida por reglas en donde se puede ganar o perder (ver RAE, 2018). Una corta meditación acerca de esta definición la vuelve insuficiente: basta con enumerar los múltiples juegos que, por ejemplo, no parecen ostentar una condición de victoria o derrota (pensemos, por ejemplo, en el caso en el que los niños “juegan al doctor”: postular un ganador sería no entender, en realidad, de lo que trata el juego). Por otro lado, múltiples ejemplos de juegos se han exhibido en donde las reglas son especialmente flexibles, o consisten justamente en que no hay reglas, etc:

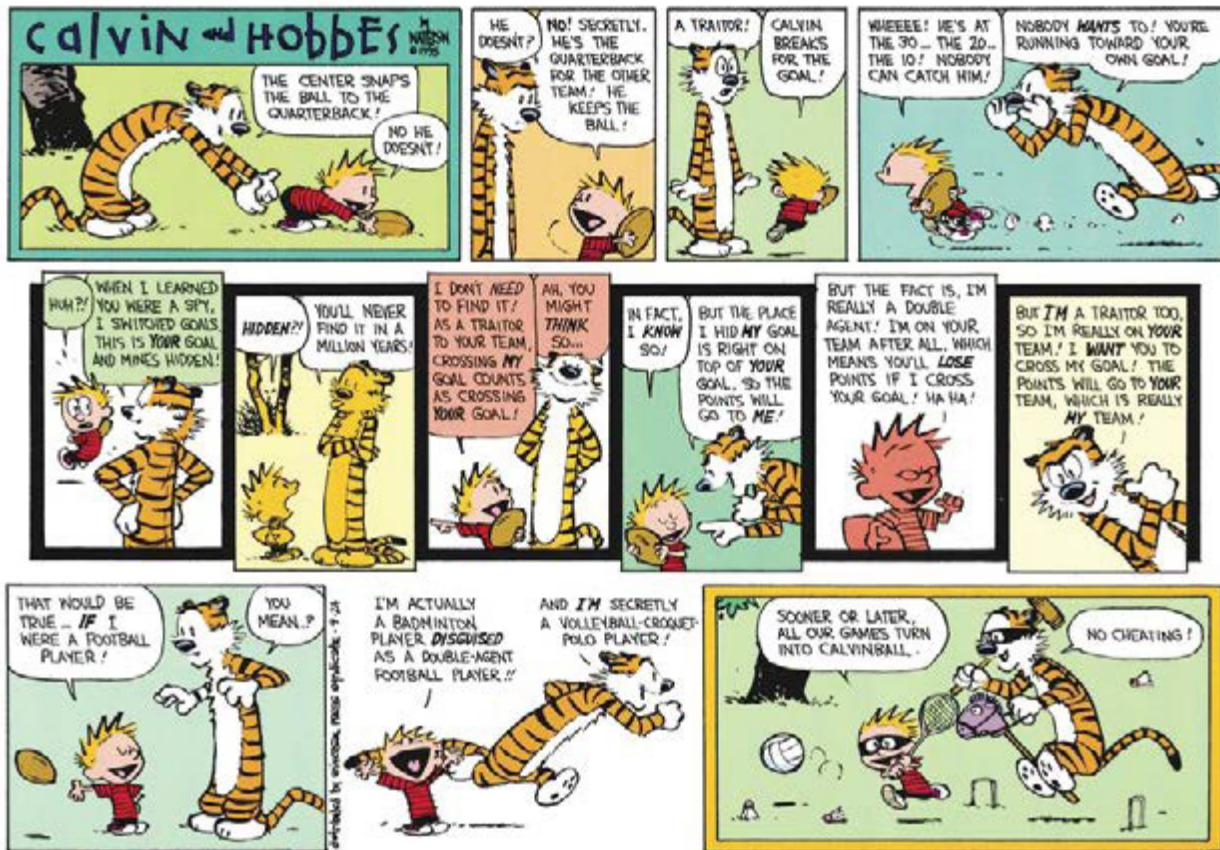


Imagen 1

Calvin and Hobbes jugando al Calvinball. Una muestra de un juego con una sola regla: que no hay reglas constantes.

Fuente: <https://www.gocomics.com/comics/lists/1643217/calvin-and-hobbes-calvinball>

La falta de criterios claros que nos permitan definir al juego en general no implica, sin embargo, que no podamos hablar sobre él. Hace indispensable que abandonemos ciertas pretensiones acerca de lo que significa entender en qué consiste una actividad. Lo primero que tenemos que abandonar, es la idea de que existan uno o varios elementos que delimiten el concepto de manera suficiente y necesaria. Lo que esto quiere decir es que TdJ no busca, al definir el concepto de juego, tener éxito absoluto en su empresa, entendiéndolo por esto una definición que sea eterna y perfecta del concepto (pensemos, por ejemplo, en la estabilidad de los conceptos matemáticos, que exigen que su definición sea válida independientemente del contexto espacio-temporal de esa definición), sino más bien expresar múltiples similitudes y conexiones entre un juego y el otro, logrando así una vista panorámica, por decirlo de alguna manera, del paisaje que conforman todas las actividades que llamamos “juego”.

Un primer y muy importante elemento se ha hecho evidente tanto en la vida diaria como en múltiples obras de arte y escritos académicos. TdJ llama a esta característica “el espíritu del niño”, y se refiere con esto a lo que ya Antoine de Saint-Exupéry había identificado claramente en su obra *El Principito*, una forma de ver el mundo en donde la imaginación, la creatividad y la inocencia asumen un rol protagónico. La primera anécdota presente en este libro puede tal vez arrojar algunas luces sobre este punto.

Luego de estrellarse en el Sahara, nuestro protagonista y narrador oye una voz infantil, la del Principito, y como nos enteramos enseguida, que le hace una solicitud particular: “¡Píntame un cordero!” El protagonista, obediente, le hace un dibujo de un cordero, pero el Principito se lo rechaza, bajo el argumento de que el cordero está triste, y él quiere uno que esté contento. El segundo dibujo es rechazado por el Principito también, que le explica al protagonista que sólo los carneros, y no los corderos, tienen cuernos, y que por tanto había pintado un carnero. El tercer dibujo es rechazado por el Principito también, esta vez porque el cordero parece estar viejo, y él desea uno que viva un largo tiempo. Desesperado, nuestro protagonista decide pintar una caja con agujeros: “Es la caja. -dice- El cordero que quieres está adentro.”

Contrario a las expectativas del protagonista (y, de paso, del lector), el Principito se alegra enormemente por el dibujo, finalmente apropiado. Esta actitud del Principito, que conjuga de manera exquisita la realidad con la ficción para modificar sus contenidos, expresa aquello que nosotros hemos querido llamar “espíritu

del niño”: un existir entre dos mundos, el inmutable de la realidad y el moldeable de la imaginación.

La conjunción entre estos dos mundos, por lo demás, no ha pasado desapercibida. Graciela Montes, en su artículo *La Frontera Indómita*, explica que entre ellos dos existe una frontera, un espacio en común entre el uno y el otro. Ella nos explica que *La Frontera Indómita* nos lleva a ese espacio tan normal para el niño y generalmente olvidado por los adultos: el mundo de la fantasía y la imaginación. Para ella, esta frontera se alcanza a través de la magia de los libros y la lectura, que le permiten al lector conocer nuevos mundos y reglas, nuevas normalidades y preguntas.

Para TdJ, la lectura es tan sólo una de las formas de llegar a esta frontera, puesto que es una de muchas maneras de conocer otras formas de ver el mundo. De manera importante, esta frontera es el lugar en donde se tiene que estar al jugar un juego, sea cual sea que este sea, la necesidad de modificar el sentido del mundo para que éste (junto con lo que en él se encuentra) se vuelva parte del juego mismo es exactamente este caminar por la frontera entre un mundo fantástico y el mundo real.

Pero más allá de esta necesaria actitud infantil con respecto al mundo, el que juega tiene que hacer algunos compromisos. Éstos se llaman, por lo general, reglas, pero hay casos especiales (ver imagen 1) en los que tal vez usamos otras palabras. Uno de los compromisos más grandes que debe hacer el jugador, de manera evidente, es el de ser parte del juego: ser, en efecto, un jugador. Sin embargo, describir en qué consiste este compromiso, cuáles son sus detalles y especificidades, es al menos hasta hoy una empresa que parece imposible.

La mirada de diversas exigencias que se le presentan a un jugador para que sea parte efectiva de la actividad varían de manera enorme, en donde algunos casos se exigen a veces uniformes; otras veces un instrumento (como una raqueta o una pelota, por ejemplo); y otras tan sólo la disposición de hacer parte de esa actividad de forma honesta y bienintencionada. A veces, incluso, estas exigencias varían con respecto al grupo que esté jugando el juego en cuestión, de forma tal que aún el juego mismo cambia según el contexto en el que se esté jugando.

Similar a lo que sucede con esta primera concesión de todo jugador, a saber, la que define quién está jugando y quién no, y cuya naturaleza sólo puede describirse de manera contextual, apelando a un juego en particular y un grupo de jugadores específicos, los elementos de un juego puede ser igualmente variables.

Pensemos, por ejemplo, acerca de lo que sucede en el ajedrez, en donde las fichas pueden variar en tamaño, forma, material, etc. sin que el juego sufra una transformación significativa. Tanto es cierto esto, que se puede jugar ajedrez sin tablero, ni fichas, tan sólo con la imagen mental de las posiciones de las fichas en un tablero igualmente imaginario, como lo han demostrado algunos de los mejores jugadores de ajedrez, jugando partidas enteras sin tener que usar nada más que el lenguaje.

La conclusión que parece poderse extraer de este hecho resulta inmediatamente llamativa, puesto que parece ser, entonces, que el juego no está en las fichas, ni en el tablero, ni en ningún lugar, realmente, del mundo, sino que reside en la capacidad humana de modificar el sentido (y por tanto también lo que Heidegger llamaría el *dasein*, el “ser-ahí” de algo, su forma de ser y estar en el mundo) de los objetos que nos rodean, convirtiendo un pedazo de madera en un rey de ajedrez, o dos postes en una portería de fútbol.

Ocurre, pues, durante el acto de jugar, una transformación. Los objetos, que eran algo antes (por ejemplo una rama caída encontrada en el suelo), se convierten en algo más, adquieren un significado adicional, volviéndose Excalibur, la espada del Rey Arturo, o el arma de un Jedi, la varita de un hada o la medida para hacer un nuevo récord de salto largo. Las reglas, a su vez, limitan esta capacidad de transformación, trazando fronteras entre lo imposible y lo posible, lo que tiene sentido y lo que no, permitiéndonos adaptarlas al contexto para poder jugar de manera justa y agradable con otros.

Sobre las reglas queda por decir, además, que son contextuales en dos sentidos. El primero, que describimos ya extensamente, nos muestra que las reglas dependen de un contexto, no sólo para ser aplicadas, sino para entenderse y compartirse de manera correcta. Por el otro lado, sin embargo, las reglas son contextuales puesto que configuran un contexto de acción. Las reglas limitan al ser humano en cuanto le exigen ciertas acciones y le prohíben otras, creando un contexto, un universo de preguntas con sentido y pensamientos relevantes, que se define a través de lo que las reglas proponen. Es así que correr es una estrategia posible en el Fútbol, pero no en la natación, y tener en cuenta lo que está haciendo el contrincante es más importante en el Boxeo que en el Golf.

Es exactamente en esta doble contextualidad de los componentes de un juego, en conjunción con la enorme flexibilidad que exhiben, que TdJ ve un posible campo de acción, un ámbito en donde se pueden gene-

rar transformaciones significativas, tanto en el comportamiento de aquellos que juegan, como del contexto en el que se desenvuelven por fuera de las actividades lúdicas. La manera en la que TdJ se propone transformar a los niños, niñas, jóvenes y adolescentes (NNJA), para convertirlos en agentes de cambio que puedan usar sus capacidades para alcanzar objetivos y planes de vida, es a través de este cambio de significación del mundo que se presenta por necesidad en toda actividad lúdica. TdJ ve en este fenómeno una oportunidad única para enseñarle a los NNJA múltiples contenidos y habilidades que faciliten la consecución de planes de vida sólidos y reflexivos, oportunidad en la que se ahondará en la siguiente sección.

2. El aprendizaje y el juego: dos lados de una misma moneda

“No emplees, pues, la fuerza, mi buen amigo, para instruir a los niños; que se eduquen jugando, y así podrás también conocer mejor para qué está dotado cada uno de ellos.”

Platón, República, VII

Hemos dicho en la sección anterior que, aunque es difícil definir el concepto de juego en general, hay algunas actitudes adoptadas por el jugador mismo que parecen ser relativamente estables y comunes. Una de ellas, mencionada antes, es la del espíritu del niño. Debido a la exigencia que el juego crea para el jugador, la de ser parte de un mundo de fantasía, en donde los objetos cambian de significado y de importancia, el jugador debe poder dejarse llevar por esta resignificación del entorno, y empezar a distinguir lo que es relevante para desenvolverse en ese nuevo mundo que habita. Lo que TdJ llama el espíritu del niño es una actitud que hace que el jugador sea parte activa del juego, formulando y cuestionando de manera crítica reglas nuevas y viejas, y ante todo siguiendo esas reglas para cambiar los objetos del entorno y resignificarlos como parte del juego.

Existe aún una segunda característica compartida por los jugadores de un juego que resulta relevante. Se trata de la sensación de querer mejorar en los juegos, de jugar mejor nuestros juegos favoritos. El entrenamiento y la práctica, relacionados ante todo, pero no exclusivamente, a los juegos competitivos,

resaltan esta actitud común a los jugadores más emocionados. Éstos reflexionan, al entrenar, acerca de las mejores estrategias y movimientos, buscando siempre una mejoría que se reduce a dos preguntas principales: el cómo alcanzar el objetivo del juego, sea cual sea, de forma eficiente, y cómo aprovechar las reglas del juego para convertirlas en una ventaja, y no una limitación.

Evidentemente, estos procesos de entrenamiento o práctica son en esencia pedagógicos. Se quiere decir con esto que, al practicar, los jugadores aprenden a jugar mejor, ajustando sus creencias y acciones a las apropiadas para ser un buen jugador. Este proceso de mejoría, parte esencial del acto de jugar lo mismo muchas veces, se desarrolla, en el mundo de los juegos, siempre dentro del contexto que el juego mismo define. Lo que esto quiere decir es que este aprendizaje ocurre dentro del universo lúdico, y por tanto se hace a través de un sistema que le otorga un sentido cada vez más complejo e intrincado a los objetos que conforman ese universo.

Está claro, por esto, que el aprendizaje es parte del acto de jugar de la misma manera en la que lo es el jugador. Pero TdJ quiere llevar esto más allá, haciendo verdad también la relación en el otro sentido. TdJ quiere lograr que el juego sea parte esencial del aprendizaje de los NNJA, debido a la creencia de que esto puede hacer los contenidos que quieren enseñarse más fáciles de acceder y más interesantes.

Para explicar este punto, pensemos en uno de estos contenidos, a saber, el de las Habilidades para la Vida (ver OMS, 1994), y más allá, como ejemplo, en una de estas habilidades, como la empatía. TdJ comparte la creencia de la Organización Mundial de la Salud de que esta habilidad puede ayudar a mejorar la calidad de vida de aquellos que la aprendan, y que por tanto debería transmitirse cuanto antes a los NNJA para que hagan uso de ella en la construcción y consecución de sus proyectos de vida.

Usar el juego como el método a través del cual enseñamos esta habilidad significa envolver este concepto en un entorno simbólico, en donde su relevancia está supeditada a los objetivos y reglas de un juego. Esto nos permite mostrar de manera eficaz la utilidad de esa habilidad, en un primer momento ligada de forma exclusiva a lo que sucede en el juego, pero con el objetivo de extender esa utilidad a los ámbitos de la vida diaria.

En pocas palabras, lo que TdJ identifica es una relación bidireccional entre el juego y el aprendizaje, en donde todo juego implica en primer lugar un

aprendizaje, en la medida en la que debemos primero aprender a jugar el juego y después modificar esta forma de actuar de manera que juguemos cada vez mejor; al mismo tiempo, además, los procesos pedagógicos constan siempre de una resignificación de los objetos del mundo, y por tanto en cierto medida de un juego en donde cada vez somos mejores identificando aquello que nos permite, dadas las “reglas” del mundo que habitamos, lograr el “objetivo” que nos propusimos.

El aprendizaje puede estar ligado siempre a una actividad lúdica, puesto que la resignificación presente en ambos puede coincidir, extendiéndose desde el seguro entorno lúdico del fútbol, por ejemplo, al entorno más real de la vida laboral, escolar o familiar. En ambos contextos, la empatía, para seguir con el mismo ejemplo, se demuestra útil como medio para alcanzar los fines que nos proponemos en cada uno, llevando a los NNJA a pensar sobre ella desde múltiples perspectivas y basándose en una conjunción de experiencias y aprendizajes teóricos, más que sólo en un concepto aprendido de manera abstracta.

Esta relación bidireccional del juego con el aprendizaje, si bien intuitiva ya por mucho pensadores a lo largo de la historia, como es el caso de Platón (ver República, VII), Fink (ver, por ejemplo, *The Play of Ethics*) o Wittgenstein (ver *Investigaciones filosóficas*, 26), adquiere protagonismo en TdJ, donde usamos el carácter simbólico del juego para enseñar los significados complejos de los conceptos más importantes para el desarrollo integral de los NNJA. Esto convierte al juego en una herramienta de transformación social, especialmente apropiada para transmitir conocimientos a las generaciones más jóvenes, dada su propensión a habitar mundos lúdicos, en donde los conceptos y sus significados son dinámicos, flexibles, interesantes y relevantes.

Para resumir, TdJ entiende el juego como una actividad interpretativa en esencia, en donde los jugadores se comprometen a ver el mundo con otros ojos y llamar las cosas con otros nombres, lo que los lleva también a aprender a resignificar y pensar de manera crítica sobre los objetos en contextos “externos” al juego. Es por esto que la lúdica es por definición pedagógica, lo cual tiene efectos también en la comprensión que TdJ tiene del aprendizaje. Aprender es para TdJ una resignificación de lo que encontramos en nuestro mundo, y por tanto un juego en sí mismo. Aprender no es más, en últimas, que jugar un juego, puesto que es también una actividad interpretativa, en donde se le muestra al aprendiz a ver al mundo con otros ojos y llamar las cosas con otros

nombres, a entender y seguir reglas que construimos para alcanzar un objetivo que, como en el juego, depende del que está aprendiendo.

La diferencia que existe, por tanto, entre aprender sobre las reglas de un juego y sus elementos y aprender algo más, como por ejemplo acerca del trabajo en equi-

po o el pensamiento crítico, reside en la forma en la que lo enseñamos, y no en los contenidos mismos. Esto nos permite tener la confianza necesaria para asegurar que, cuando jugamos con los NNJA de nuestra fundación, estamos apuntando a un lugar que está mucho más allá del fútbol.

Referencias

De Hipona, San Agustín (398), *Confesiones*, disponible en:

<http://www.augustinus.it/spagnolo/confessioni/index.htm> [consultado el 08/06/2019]

De Saint-Exupéry, Antoine, (1943), *El Principito*, disponible en:

http://bibliotecadigital.ilce.edu.mx/Colecciones/ObrasClasicas/_docs/ElPrincipito.pdf [consultado el 08/06/2019]

Diccionario de la Real Academia de la lengua Española (RAE), (2014), vigésimo tercera edición, disponible en <http://www.rae.es/> [consultado el 08/06/2019]

Fink, Eugen (1960) *Spiel als Weltsymbol*, ed. Herder, Stuttgart.

Heidegger, Martin, (1927), *Ser y Tiempo*, ed. Fondo de Cultura Económica, Bs. As.

Montes, Graciela, (1999) *La frontera indómita*, ed. Fondo de Cultura Económica, Bs. As.

Organización Mundial Para la Salud, (1997) *Life Skills Education for Children and Adolescents in Schools*, publicación oficial.

Platón, (1986), *República*, trad. Conrado Eggers Lan, ed. Gredos, Madrid.

Wittgenstein, Ludwig, (1953), *Investigaciones filosóficas*, ed. Gredos, Madrid.



GÉNERO





LABORATORIOS DE GÉNERO

Laboratorios de género, un espacio donde la edad no es un obstáculo para el desarrollo de una sexualidad integral

Por: JULIANA CANO

Profesional en psicología

Universidad de los Andes

Especialista en progreso en técnicas de medición y evaluación social

CLACSO y FLACSO Brasil.

Tiene experiencia en coordinación de personal y de proyectos de orden psicosocial, procesos de evaluación e investigación, y desarrollo de componentes pedagógicos operativos y evaluativos.

Correo: lj.cano28@gmail.com

RESUMEN

Los temas alrededor de la sexualidad tienen generalizaciones que están construidas desde un punto de vista excluyente y segregado, es decir, y para ejemplificar más puntualmente, la sexualidad se suelen delimitar de forma errónea al funcionamiento de los rangos etarios, pero y entonces ¿Qué pasa con los temas de sexualidad en las edades tempranas?, ¿Cómo se debe hacer ese tratamiento, cuáles son las formas y los medios?.

Es aquí en donde el equipo de la Fundación Tiempo de Juego encontró un nicho supremamente poderoso e importante a trabajar, dando paso a la iniciativa de Laboratorios de Género. Que mediante una serie de trabajos y aproximaciones ya dadas en la vinculación de otros proyectos que la fundación tiene como derroteros, creó una serie de metodologías pedagógicas, lúdicas y contextuales que le permitieran tanto al equipo como a los NNJA participantes y beneficiarios, acercarse a la temática de la sexualidad de una forma segura, delimitada y abierta a las múltiples esferas que puedan hacer parte de la misma.

PALABRAS CLAVE:

Sexualidad, confianza, prevención, percepciones.

ABSTRACT:

The topics around sexuality have generalizations that are constructed from an exclusive and segregated point of view, that is, and to exemplify more specifically, sexuality is usually wrongly delimited to the functioning of age ranges, but what happens then? with issues of sexuality at an early age? How should this treatment be done, what are the ways and means?

This is where the Fundación Tiempo de Juego team found a supremely powerful and important niche to work in, giving way to the Gender Laboratories initiative. That through a series of works and approaches already given in the linking of other projects that the foundation has as courses, it created a series of pedagogical, playful and contextual methodologies that would allow both the team and the participating and beneficiary children, to approach the theme of sexuality in a safe, delimited and open way to the multiple spheres that can be part of it.

KEYWORDS:

Sexuality, confidence, prevention, perceptions.

Introducción

¿Es la sexualidad sólo un tema de adolescentes y adultos? ¿Qué preguntas tienen los niños y las niñas sobre la sexualidad? ¿Hay alguna relación entre la educación sexual en niños y niñas y el proyecto de vida que ellos y ellas puedan formar? Estas y muchas otras preguntas atravesaron los pensamientos de varias personas del equipo de la Fundación Tiempo de Juego. De allí surgió la iniciativa Laboratorios de Género, cuyo objetivo fue conocer las creencias, dudas y percepciones que niños y niñas entre los 10 y los 14 años tenían en torno a los derechos sexuales y reproductivos, así como la creación de espacios de confianza que permitieran desarrollar ejercicios acordes con el enfoque de género y los DDSSRR para contribuir en la prevención del embarazo infantil y adolescente.

Así pues, con el apoyo de la organización global filantrópica EMpower, se dio inicio al proyecto desde Julio de 2019, el cual se dividió en dos fases. La primera se enfocó en un diagnóstico de interés para el grupo etario y la segunda, focalizada en la creación de una herramienta metodológica, que permitiera abordar los hallazgos a través de acciones pedagógicas y didácticas.

Adentrándose en la primera fase, se realizaron encuentros exploratorios en los que, a partir del juego y la lúdica, se recolectó toda la información pertinente para niños y niñas entre los 10 y los 14 años con respecto al tema, priorizando las percepciones e inquietudes de ellos y ellas y las de sus padres y madres. Tras su análisis, se encontró un particular interés en la prevención del embarazo infantil y adolescente por parte de los responsables de los menores, mientras que en los niños y niñas se encontró una focalización en los derechos sexuales y reproductivos. Por lo tanto, se realizó una selección de temáticas que permitieron definir las categorías de análisis intrapersonal, interpersonal y comunitario para el planteamiento de la segunda fase.

Ahora bien, el lema generalizado no sólo de los colombianos, sino de todas las personas en el mundo es la reinención, por lo que este proyecto no fue la excepción. Laboratorios de género en un inicio, había propuesto una fase de implementación con niños y niñas, permitiendo llevar a un escenario práctico los hallazgos de la fase 1.

No obstante, por efectos de la pandemia y la imposibilidad de la presencialidad, más las limitaciones de conectividad de la población, se decidió realizar una Guía Metodológica de Género. En esta, se condensaron todos los hallazgos de la primera fase, focalizando la

formación de formadores que se divide en dos tipos de actividades: Por un lado, se encuentran una serie de actividades metodológicas permeadas por los derechos sexuales y reproductivos y el enfoque de género, que pueden ser replicadas con niños, niñas, jóvenes y adolescentes.

Por su parte, la segunda vertiente se trata de actividades formativas-reflexivas que permiten el cuestionamiento de diversas posiciones personales, la reflexión y la comprensión de cada una de las temáticas del proyecto, razón por la que esta sección se encuentra enfocada solamente en los formadores y no en la réplica con la población.

Metodología

Inicialmente, se realizó una alianza con la Fundación Enlaza, quienes se encontraban en ese momento interesados en el desarrollo de una metodología que permitiera aportar en la prevención del embarazo infantil y adolescente, por lo que tenían adelantado un proceso de revisión teórica que permitió entender el embarazo adolescente en Colombia y en el mundo, las percepciones sobre la problemática y el contexto, las políticas, la normatividad y las instituciones asociadas al tema, así como las herramientas existentes para enfrentarla. De esta revisión, es necesario resaltar a Elvia Vargas Trujillo, psicóloga con énfasis en temas de sexualidad desde hace más de 20 años, en cuya trayectoria resaltan trabajos como su libro *Sexualidad mucho más que sexo* (2007), sus investigaciones en la Universidad de los Andes con su semillero Familia y Sexualidad y un sin fin más de intervenciones y planteamientos, donde manifiesta la necesidad de iniciar con una educación sexual integral desde edades muy tempranas desde los aspectos personales, relacionales y contextuales, ya que se encuentra permeando el desarrollo de las personas en cada uno de estos ámbitos y sus proyectos de vida.

Un proyecto de vida significativo es el que articula la trayectoria pasada de la persona y sus perspectivas futuras en la construcción de un sentido y un estilo de vida armónico, realista, autónomo y autorrealizador. El proyecto de vida organiza las decisiones que toma la persona en una perspectiva temporal y abarca todas las esferas de la vida: desde la afectiva, la social, la política, la cultural, la recreativa, hasta la profesional.

Se ha observado que los proyectos de vida que tienen un alto grado de coherencia y consistencia son característicos de las personas con mayor grado de integración armónica de las dimensiones de su sexualidad. Esto en razón de que están basados en el autoconocimiento y la autenticidad personal. (Vargas-Trujillo, 2013.p.137)

Lo anterior se encuentra vinculado directamente con la estrategia “Formar al ser” de Tiempo de Juego que se focaliza en el trabajo de mente, cuerpo y emociones desde la mirada intrapersonal, las relaciones con los otros desde el enfoque interpersonal y el impacto en el contexto desde el ámbito comunitario. Aspectos que fueron nombrados como las categorías de análisis dentro de Laboratorios de Género y que, tras el complemento teórico, se pensaron de forma tal que abarcan los siguientes temas:

ESFERA INTRAPERSONAL:

- Pubertad: Busca colocar la mirada sobre la multiplicidad de cambios físicos, emocionales y mentales, comunes en esta etapa del desarrollo.
- Proyecto de vida: abarca las barreras, limitantes y oportunidades a futuro de los participantes, así como la toma de decisiones, la educación frente a la identificación del proyecto de vida.

ESFERA INTERPERSONAL:

- Relaciones familiares: Busca comprender la composición, el tipo de relaciones, las concepciones e importancia de cada núcleo familiar.
- Percepciones de género: apunta a investigar y comprender conocimientos, percepciones, mitos e imaginarios sobre roles de género y relaciones interpersonales.

ESFERA COMUNITARIA:

- Derechos sexuales y reproductivos: Busca garantizar el acceso a espacios en donde se puedan tratar temas de consentimiento, higiene, acceso a servicios de salud, vida sexual, educación sexual integral y anticoncepción, entre otros
- Agentes de socialización: indaga principalmente los mensajes que reciben y reproducen los niños, niñas, jóvenes y adolescentes (NNJA) de parte de los medios de comunicación, las familias, la educación, las parejas y los grupos de pares.

De este modo, se inició con el planteamiento de las actividades partiendo de la esencia de Tiempo de Juego, el juego y la lúdica, ya que se pretendía hallar la metodología más adecuada para trabajar con el grupo etario, sin perder de vista el proceso constructivo-reflexivo que implicaba la iniciativa.

En específico, Laboratorios de Género trabajó con 131 estudiantes de 9 a 18 años (64 mujeres: 67 hombres), 30 padres, madres, cuidadores y profesores de la Institución Educativa Cazucá y el Colegio Julio César Turbay Ayala, ubicados en la comuna 4 de Soacha. Ante esto, es necesario mencionar que dichos estudiantes se desprenden de la alianza “Colegios en La Jugada” que sostiene la Fundación Tiempo de Juego con las instituciones educativas aledañas al centro de operaciones.

Así mismo, es imperativo mencionar que la población fue seleccionada debido a la presencia de grupos consolidados, la facilidad de acceso a través del convenio y la pertinencia del proyecto para promover inclusión y equidad. Dichos participantes permitirían realizar un contraste con los resultados obtenidos por Fundación Enlaza en su período de implementación en Apulo que complementaría el proyecto, pues por su parte realizaron acciones con NNJA de las mismas edades dentro de instituciones educativas rurales del municipio.

Ante lo anterior, es importante mencionar que Laboratorios de Género no sólo se encontraba enfocado en las percepciones de los niños, niñas, jóvenes y adolescentes (NNJA), sino también en la manera en la que los adultos de mayor contacto (padres, cuidadores y profesores) conocían, percibían y respondían ante los cuestionamientos de los NNJA, por lo que fue indispensable vincularlos en un punto del proyecto y se cuentan como participantes.

En este punto es necesario aclarar que, si bien la edad objetivo en los planteamientos iniciales del proyecto eran niños y niñas entre los 10 y los 14 años, los cursos en los que se tuvo acción tenían presencia de extra-edad, por lo que se pasó de tener la población etaria imaginada de 10 a 14 años, a un grupo entre los 10 y los 18, población que, sin embargo, se tuvo en cuenta, debido a las dinámicas del curso que implican una incidencia directa de los estudiantes de mayor edad en el pensamiento y actitudes de los más pequeños dentro de los grupos. Este hecho fue contrastado con la realidad académica de Colombia, encontrando que no es un fenómeno que sólo ocurre en este espacio, sino que está presente en la gran mayoría de las instituciones públicas del país.

Proceso diagnóstico

Se trabajaron en total 7 espacios con cada uno de los cursos, los cuales pretendían tener dos sesiones por cada una de las esferas anteriormente listadas, más una sesión de evaluación de todo el proceso. No obstante, durante la investigación fue necesario replantear una sesión del eje interpersonal, puesto que los participantes necesitaban respuestas ante los cuestionamientos que se habían encontrado durante la fase de exploración. Se hizo una sesión con cada grupo de padres de las diversas instituciones, enfocada principalmente en conocer las percepciones sobre el proyecto, las actividades, las temáticas y sus conocimientos referentes a los temas tratados. Cada una de estas sesiones era dirigida por una de las facilitadoras, quien se encargaba de realizar todo el proceso de interacción con los y las participantes, más un observador u observadora, encargado o encargada de llevar un registro de bitácora con respecto a la dinámica realizada, los comentarios que se escuchan durante la sesión y cualquier otro tipo de información que fuese pertinente para la investigación o la retroalimentación del espacio.

Con respecto a las sesiones con los y las estudiantes, es necesario mencionar que se encontraban divididas en Alfa y Beta. La versión Alfa permitió reflexionar sobre el desarrollo metodológico de cada uno de los espacios de encuentro, lo que hizo posible proponer alternativas de ajuste para las dinámicas que no fueran tan exitosas, y así recabar la información que se buscaba y, a la vez, gestionar metodologías que pudiesen ser replicadas a futuro en los territorios que hicieron parte del proceso. Como resultado de esto, se obtenía la sesión Beta, que se caracterizaba por ser muy similar, pero que implementaba todos los ajustes relevantes.

En cuanto a la sesión con padres, se realizó una socialización del proyecto, en la cual se preguntaron y respondieron las preguntas y preocupaciones que se pudieran tener y luego se pasó a un proceso con la Cazucápsula, herramienta audiovisual, que constaba de una cámara, una pantalla y un micrófono, donde al presionar un botón se grababa la respuesta del o la participante de manera automática. Este último buscaba recolectar los conocimientos que padres, madres y cuidadores tuvieran con respecto a las categorías de la investigación. Por esto, se recolectaron todas aquellas preguntas realizadas por los NNJA durante las sesiones para que ellos y ellas pudieran responderlas.

Resultados

Aprendizajes

Los resultados encontrados a lo largo del proceso se entendieron como aprendizajes y retos, pues al ser un ejercicio diagnóstico para generar contenidos y metodologías y no una intervención, hablar de resultados se sale del alcance de la investigación..

Tras la implementación realizada, y llegado el momento de reflexionar sobre las prácticas realizadas, se encontraron aprendizajes tanto a nivel metodológico como de contenido. Esto fue posible gracias al análisis de las matrices de recolección de información, además de un grupo focal realizado con los investigadores de los talleres y las sesiones de evaluación realizadas con las y los estudiantes, padres, madres y cuidadores.

En cuanto a los aprendizajes concernientes a la metodología y el contenido, desde el primer acercamiento que se tuvo con las y los participantes se evidenció una apertura ante los temas a tratar, siempre y cuando se hablara de una manera cercana, y no con tecnicismos propios del tema.

No obstante, para los temas que les costaba manifestar en público, la herramienta caja de los secretos demostró ser la mejor opción. Se trata de una caja de madera que acompañó todas las sesiones. En esta caja, los y las participantes podían, en el momento en el que lo desearan o necesitaran, tomar una o varias tiras de papel y preguntar, comentar o decir lo que ellas y ellos quisieran, para luego depositarlas de la caja de manera anónima. Estas preguntas, comentarios y demás eran tratados en sesiones futuras de manera tal que se pudieran discutir sin poner en riesgo el anonimato de la pregunta.

Esta herramienta es considerada como uno de los mayores éxitos dentro de la implementación, pues permitió que, a lo largo de las sesiones, los y las participantes fueran desarrollando preguntas mucho más elaboradas y específicas con respecto a las temáticas de la implementación y, así mismo, manifestaran cómo se sentían durante las sesiones y qué otras temáticas les interesaba trabajar.

Otra de las herramientas utilizadas durante las sesiones fue el avatar. Este material pedagógico consistía en un muñeco que no tenía ninguna característica ni color y que los y las participantes fueron creando y dotando de personalidad durante las sesiones. En este, ellos y ellas emularon diferentes ejercicios de higiene y cuidado del cuerpo, sin dejar de lado los órganos

sexuales y la forma en la que se perciben, por lo que se pudieron abordar temas como la salud sexual de manera directa, abierta y respetuosa.

En cuanto al abordaje de estereotipos, prejuicios y demás temáticas de la esfera interpersonal, cabe resaltar la actividad Stop de género. Esta herramienta lúdica posibilitó que los y las participantes, sin ninguna inhibición, manifestaran sus estereotipos y prejuicios en temas de género. Herramienta que, al ser acompañada de una charla amena y reflexiva y un entorno lúdico, permitía que muchos de los y las participantes se cuestionaran dichas estructuras mentales y sociales que, como ellos lo manifestaron, replican a partir de lo que perciben en su contexto.

Retos

Si bien esta primera fase permitió delimitar todos los contenidos para continuar el proyecto, las formas de implementación y las prácticas de evaluación, es imperativo tener en cuenta todos los retos que este proceso trajo.

El primero, se trata del descubrimiento de que, ante las preguntas de investigación que se tenían, durante el proceso los NNJA provocaron y realizaron más preguntas, en lugar de ellos y ellas responder a las que se habían planteado. Esto requirió en las primeras sesiones realizar un ajuste de recolección de información y de metodologías, ya que finalmente el hecho de que las y los participantes tuvieran más preguntas que respuestas evidenciaba las necesidades alrededor del conocimiento e información que ellas y ellos tienen. Más allá de esto, esa situación reflejaba también la relevancia de dichas preguntas, que los participantes mismos hacían y cuyas respuestas, en muchos casos, eran poco menos que exigidas por los NNJA.

Como bien se esclareció páginas atrás, hubo presencia de extra-edad en los grupos en los que se realizó la investigación, lo que se convirtió en un segundo gran reto. Esto debido a que los contenidos pensados para la etapa de exploración eran percibidos como poco atractivos para aquellos de mayor edad, lo que ocasionó otra modificación en la metodología, debido a que era necesario vincular a estos chicos y chicas que, al ser los más grandes, eran los más influyentes dentro del salón.

Esto no sólo hace referencia a ser influyentes sólo en las dinámicas del aula, sino que también incentivaban conversaciones con sus compañeros y compañeras más pequeños y todo esto generaba aún más preguntas en todo el grupo, por lo que era necesario comprender

a cabalidad la etapa, las creencias y las dudas que estos chicos y chicas tenían, pues eran el complemento de las y los compañeros más pequeños. Dicho esto, de nuevo el juego fue una ventaja que permitió vincular a los diversos actores dentro de los grupos.

En cuanto a las cosas que no fueron posibles de controlar, la logística de implementación y operatividad fueron un reto bastante significativo dentro de todo este proceso, pues al trabajar con colegios el cronograma puede variar de muchas maneras por razones completamente externas, como bien lo fueron paros nacionales, paros de profesores, cambio en fechas de vacaciones, eventos escolares, entre otros. No obstante, se aprovecha el espacio para agradecer la disposición de las dos instituciones para poder culminar todo el proceso, pues siempre hubo una flexibilidad para reprogramar las sesiones y ceder los espacios necesarios para culminar el proceso.

Fase 2: creación de metodologías y contenidos

Una vez culminada la fase diagnóstica, se procedió a sistematizar y analizar toda la información recolectada, permitiendo así generar un reporte de investigación y luego una guía metodológica que refleja las preguntas, creencias, sugerencias y todo lo proporcionado por los NNJA del proyecto.

Este instrumento permitirá que las actividades que realiza Tiempo de Juego en la formación de género estén mejor articuladas y promuevan la construcción de conocimientos desde las esferas interpersonales, intrapersonales y comunitarias, recalcando el enfoque de género. Así mismo, se visualiza un proceso pedagógico para facilitadores, profesores y aliados, que involucra la reflexión de la propia experiencia, la mitigación de imaginarios y la comprensión vivencial del enfoque de género y de sexualidad integral en la adolescencia y la juventud.

Cada apartado contendrá actividades pensadas para que los perfiles de liderazgo introspeccionen, re-aprendan y socialicen contenidos con las sesiones formativas-reflexivas; y exploren, planeen y repliquen aprendizajes y dinámicas a los diferentes grupos etarios que hacen parte de las actividades de Tiempo de Juego, a través de las sesiones formativas-metodológicas. Todo esto con el objetivo de promover la construcción de relaciones comunitarias, familiares, de amistad y de pareja libres, no violentas y de reconocimiento mutuo.

Esta herramienta se encuentra ya terminada y será implementada a partir de agosto como un aspecto complementario de las formaciones de género de la Fundación Tiempo de Juego, por lo que las actividades metodológicas serán implementadas con los NNJA de cada una de las actividades de tiempo libre pertenecientes a la institución. Así mismo, se iniciará un proceso de formación con adolescentes jóvenes entre los 10 y los 14 años como estrategia de validación de todo el contenido creado.

Conclusiones

1. Al hablar con respeto, apertura y en un lenguaje coloquial, los NNJA generan una mayor interacción con los facilitadores y proporcionan con mayor confianza sus pensamientos, creencias y preguntas. Más aún cuando las participaciones pueden ser anónimas de ser considerado necesario por el o la participante.
2. Ante la reflexión realizada con todo el equipo de Laboratorios de Género, se llegó a la conclusión de que todo el proceso se basó en un aprendizaje recíproco. Esto en el sentido en el que no fueron sólo los NNJA quienes aprendieron a preguntar, a cuestionarse ciertos contenidos, sino que todos los investigadores que fueron parte del proceso aprendieron a pensarse el tema de los Derechos Sexuales y Reproductivos desde una mirada diferente, puesto que hablar con las y los participantes permitió indagar sobre preguntas que no se habían pensado antes y permitió formar una base para la educación sexual integral desde la mirada de los NNJA y no desde las teorías que tanto han permeado la educación en general, entre otras tantas cosas.
3. Otra reflexión, que en esta ocasión se desprende de la interacción con padres, madres y profesores es la necesidad de crear un programa que los vincule a ellos y ellas de manera constante para construir un diálogo con los NNJA ante los temas que se abordaron. Esto se desprende principalmente de que, si bien hay una resistencia por parte de éstos y éstas basada en el miedo, hay un vacío de conocimiento que ni la edad ni la experiencia han podido llenarles. En consecuencia a esto, muchas veces evitan conversaciones porque no saben realmente cómo responder ante las inquietudes o comentarios que sus hijos e hijas realizan.
4. Realizando contrastes entre los resultados de Laboratorios de Género y la población objetivo de Fundación Enlaza, se llegó a la conclusión de que, si bien existen diferencias contextuales, climáticas, escolares, entre otras, las preguntas, inquietudes, creencias y percepciones de NNJA de los dos territorios con respecto a los Derechos Sexuales y Reproductivos y el enfoque de género son similares. Por tanto, esta investigación no sólo habla por los participantes de Cazucá, sino también de los de Apulo y, muy posiblemente, de Colombia como contexto más general.
5. El presente trabajo, y los realizados antes, no son sinónimo de haber culminado el proceso. Son, de hecho, apenas el inicio de una etapa en la que el embarazo infantil adolescente se mitigue, los derechos sexuales y reproductivos puedan ser apropiados y vividos de manera libre y equitativa, y donde la sexualidad pase de ser un tabú a un espectro informado y seguro dentro de la sexualidad.

Referencias

- Alejos, Y. & Snadoval, E. (2010). *Significatividad del proyecto de vida en el estudiante de Educación*. EDUCARE. 14(3). pp. 123-134. Recuperado de <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/educare/article/view/380/180> el 27 de noviembre de 2019.
- Bronfenbrenner, U. (1976). *The ecology of human development: history and perspectives*. *Psychologia*, 19(5), 537-549.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). (2015). *Embarazo en Adolescentes: generalidades y percepciones*. Observatorio del Bienestar de la Niñez. Colombia. pp. 3-8.
- Macía, O., Mensalvas, J. y Torralba, R. (2008). *Roles de género y estereotipos*. Fundación Espialai. En el sitio de internet: <http://perspectivagenerotelecentro.wordpress.com/manual-trabajo-con-grupos-mixtos-en-el-tc/roles-de-genero-y-estereotipos/>
- Matud, MP, Rodríguez, C. Marrero, RJ. & Carballeira, M. (2002). *Psicología del Género: Implicaciones en la vida cotidiana*. Madrid. Ed. Biblioteca Nueva
- Ministerio de Salud. (2018). *Derechos sexuales y Derechos reproductivos en Salud*. Oficina de Promoción Salud. Bogotá, Colombia.
- Naciones Unidas. (2013). *Orientación Sexual e identidad de género en el derecho internacional de los derechos humanos*. Oficina de alto comisionado. pp. 1-34.
- Negret, C. (2014). *Informe Defensorial: Violencias basadas en género y discriminación*. Defensoría del pueblo. pp. 1-34.
- Organización de las Naciones Unidas (UNESCO). (2017). *Embarazo precoz y no planificado y el sector de la delincuencia: Revisión de la evidencia y recomendaciones*. UNESCO biblioteca Digital.
- Plan Decenal de Salud Pública (PDSP). (2013). *Ministerio de Salud y Protección Social*. Bogotá, Colombia.
- Política de Atención Integral en Salud (2016). *Ministerio de Salud y Protección Social*. Bogotá, Colombia.
- Política Nacional de Sexualidad, *Derechos Sexuales y Derechos Reproductivos*. (2014). Ministerio de Salud y Protección Social. Bogotá, Colombia.
- Profamilia. [Sitio web: <https://profamilia.org.co/>]. Adolescencia y pubertad.
- Stanford Childrens Health. [Sitio web: <https://www.stanfordchildrens.org/es/default.page>] .
Desarrollo de relaciones
- Saldívar Garduño, A. Aguilar Martines, D. & Díaz Pérez, M.J. (1995). *Evaluación de características asociadas a lo femenino y a lo masculino*. Inédito. VII Congreso Mexicano de Psicología del 9 al 11 de febrero. Centro Médico Nacional Siglo XXI, México, D.F.
- Vargas-Trujillo, E. (2013). *Sexualidad... mucho más que sexo: una guía para mantener una sexualidad saludable*. Universidad de los Andes. Bogotá, Colombia.
- Velázquez, W. (2010). *Género: Roles de género en la sociedad*. Gobierno de Chile. Presentación disponible en el sitio de internet: <http://www.slideshare.net/bufoland/gnero-roles-de-gnero-en-la-sociedad>.



GÉNERO



DEL JUEGO COTIDIANO DEL GÉNERO A LAS REFLEXIONES

Voces y experiencias

Por: **KATHERINE CUTIVA**

Psicóloga, especialista en Estudios Feministas y de Género de la Universidad Nacional de Colombia y actual estudiante de maestría en el mismo programa.

Sus intereses investigativos están relacionados con el desarrollo futbolístico de mujeres adolescentes en comunidades vulnerables en Colombia y en cómo las intersecciones de género operan y se hacen evidentes en el desarrollo de estos propósitos. Es representante del grupo local de investigación voces sudamericanas del deporte para el desarrollo y los objetivos de desarrollo sostenible, proyecto liderado por la universidad De Rio Grande, en Brasil. Durante 12 años ha sido lideresa comunitaria en La Fundación Tiempo de Juego y ha desarrollado actividades con enfoque psicosocial, habilidades para la vida y perspectiva de género. Además, se ha desempeñado como docente en clases de introducción a los estudios de género aplicados al deporte en la universidad Internaciones Guatemala.



RESUMEN

Tras un año y medio de implementación de la guía metodológica en el marco del proyecto laboratorios de género, se presenta este reporte académico en el que se consolidan las voces y experiencias de los y las participantes del proyecto respecto al proceso de formación, aprendizaje, avances y conclusiones en el ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos con perspectiva de género. En este artículo se desarrollarán tres principales objetivos: primero, contextualizar la fase de implementación del proyecto laboratorios de género; segundo, comprender el tránsito entre las experiencias del juego cotidiano del género a las reflexiones resultantes del desarrollo de las sesiones y de la interacción con los grupos poblacionales que hicieron parte de estas, y finalmente, identificar algunas conclusiones y recomendaciones que permitan orientar los siguientes pasos para continuar fortaleciendo las estrategias de intervención con perspectiva de género en la Fundación Tiempo de Juego (en adelante FTDJ) tanto a nivel metodológico como también a nivel pedagógico.

PALABRAS CLAVE:

Lúdica, Niñez y Pubertad, Comunidad, Derechos Sexuales y Reproductivos, Educación Sexual Integral.

ABSTRACT:

After a year and a half of implementation of the methodological guide within the framework of the gender laboratories project, this academic report is presented in which the voices and experiences of the project participants are consolidated regarding the process of training, learning, advances and conclusions on the exercise of sexual and reproductive rights with a gender perspective. In this article, three main objectives will be developed: first, to contextualize the implementation phase of the gender laboratories project; second, to understand the transition between the experiences of the daily game of the genre to the reflections resulting from the development of the sessions and the interaction with the population groups that were part of them, and finally, to identify some conclusions and recommendations that allow guiding the next steps to continue strengthening intervention strategies with a gender perspective in Fundación Tiempo de Juego (hereinafter FTDJ) both at a methodological level and at a pedagogical level.

KEYWORDS:

Playful, Childhood and Puberty, Community, Sexual and Reproductive Rights, Comprehensive Sex Education.

.....

Introducción

¿Por qué investigar e implementar estrategias pedagógicas que abordan temas de sexualidad desde una perspectiva integral con niñas y niños entre los 10 y 14 años?

Desarrollar un proceso de investigación junto con niños y niñas entre los 10 y 14 años, permite generar y difundir conocimientos sobre el ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos con perspectiva de género, esto se da en la medida en que se puede reflexionar y visibilizar las posibles afectaciones en la salud física y emocional de las personas, a partir de algunos marcadores de desigualdad social en función del sistema sexo/género. Este sistema posibilita detenerse a pensar que las formas en que se asignan roles y expectativas en función del sexo sobre el disfrute de la sexualidad, están presentes desde edades tempranas y resultan tener una fuerte incidencia en el ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos (en adelante DDSSRR).

Teniendo conciencia de esto, el proyecto laboratorios de género permite escuchar las inquietudes de niños y niñas sobre su sexualidad y la posible relación que existe entre la educación sexual, los planes de vida y los sueños futuros que construyen para sí mismos en la adultez a través del juego.

El camino de la lúdica y la escucha implica tener siempre presentes los relatos y sentires de la niñez, y tener la disposición de vivir las experiencias de juego sin temor para que no se pierdan las esperanzas por descubrir y tejer proyectos de vida alternativos a la violencia en un contexto como Cazucá, territorio en el que el reconocimiento de los momentos claves en las historias de la población ponen al descubierto distintos retos y luchas pendientes desde la perspectiva de género. En este contexto surgen las preguntas que orientaron la fase inicial de este proceso de investigación¹: i) Es la sexualidad sólo un tema que compete a población adolescente y adulta; ii) Qué preguntas tienen los niños y las niñas sobre sexualidad y iii) Hay alguna relación

¹ Ver Cano Juliana, 2020, (pág. 5-13). Laboratorios de género, un espacio donde la edad no es un obstáculo para el desarrollo de una sexualidad integral. Disponible en <https://elobservadornoticias.com/el-observador-academico-vol-2/>

entre la educación sexual y el proyecto de vida que niños y niñas pueden formar.

A partir de este proceso de investigación, se pudo evidenciar que la apuesta no sólo podría estar encaminada a la identificación de posibles riesgos y la propensión a múltiples violencias, sino que más allá de ello, resonaba el compromiso comunitario por aportar a la transformación de los entornos en los que se desarrollan los niños y las niñas cotidianamente, para hacer de estos, espacios seguros en derechos y dignidad.

Es así cómo se construye una *guía metodológica de género* que posibilita ampliar las perspectivas lúdicas, pedagógicas y vivenciales para el abordaje de los DDSSRR y de proyecto de vida de niños y niñas. Este material posibilitó poner en contexto los resultados de la investigación, junto con experiencias vitales, historias y relatos de niños y niñas, reconociendo que la educación sexual integral no puede abordarse de manera aislada a las esferas de relación personal, interpersonal o netamente comunitarias, sino más bien, este ejercicio posibilita reafirmar la necesidad por mantener el vínculo y la interrelación psicosocial que existe entre estas esferas para el tránsito por los diferentes ciclos vitales del ser humano.

Después de contextualizar las motivaciones para el desarrollo de este reporte académico que está conectado a unas acciones investigativas y de producción de conocimiento previas, es necesario mencionar que en las siguientes páginas, no sólo se encuentran algunos de los contenidos temáticos desarrollados en el marco del proyecto, o información clave sobre los grupos participantes, sino que también se hace eco a algunas de las voces que se han hecho escuchar desde diferentes roles y de diversas maneras en relación a las actividades desarrolladas en campo, voces que han resonado tan fuerte que han permitido el fortalecimiento de la estrategia de género en la FTDJ al tejer nuevas conexiones y procesos reflexivos para la promoción de Educación Sexual Integral (en adelante ESI) con perspectiva de género.

Método

La consolidación de una guía metodológica de género en la que se incorporan propuestas lúdicas y pedagógicas para la construcción de saberes desde las dimensiones interpersonales, intrapersonales y comunitarias, con especial énfasis en la perspectiva de

género, surgió a partir de las necesidades de contenido identificadas previamente en el proceso de investigación realizado con niños y niñas de 10 a 14 años. Este proceso preparó el camino para realizar el pilotaje y la validación de esta herramienta junto con los diferentes grupos de trabajo del proyecto: niños y niñas en el rango etareo mencionado, diversos perfiles de liderazgo² de la FTDJ, docentes en instituciones educativas y familias.

La intención metodológica de esta guía marcó dos principales propósitos pedagógicos a partir del desarrollo de actividades *formativas-reflexivas* y *formativas-metodológicas*. En el caso de las actividades *formativas reflexivas*, la apuesta estuvo concentrada en fomentar espacios para las reflexiones desde las experiencias vitales de los diferentes perfiles de liderazgo de la FTDJ, que permitiera reconocer que el género atraviesa las experiencias cotidianas de relacionamiento humano y la construcción identitaria de la personalidad a través de las diferentes etapas de la vida.

Es así como estas actividades no sólo amplían el nivel de reflexividad y la conciencia sobre el género en lo cotidiano, sino que también hacen evidente la necesidad por explorar, planear, replicar y proponer acciones lúdicas y pedagógicas para movilizar aprendizajes que conectaran con sus saberes técnicos: las artes, los deportes y las tecnologías, este proceso de articulación de conocimiento se desarrolló en el marco de las actividades *formativas metodológicas*.

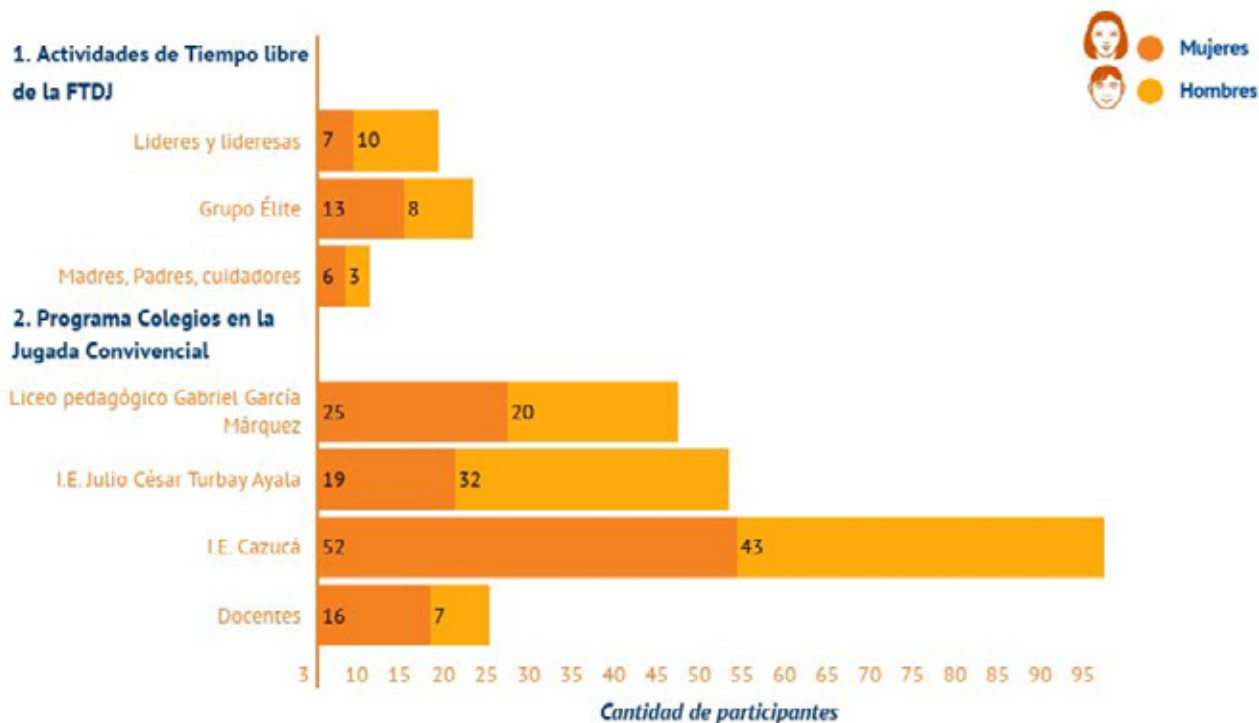
El desarrollo de esta apuesta metodológica reunió diversos grupos -mixtos- de trabajo, 7 en total con la participación de 261 personas (53% mujeres y 47% hombres) los cuales estuvieron agrupados en dos escenarios: i) las actividades de Tiempo libre de la FTDJ y ii) el programa colegios en la jugada convivencial³ tal como se puede ver en el siguiente gráfico (*ver gráfica en página siguiente*).

En el primer escenario es importante mencionar que el grupo élite fue conformado por niños y niñas entre los 10 y los 14 años, participantes de las actividades de la FTDJ, mientras que en el segundo escenario, se encuentran los y las estudiantes que se encuentran en el mismo rango etareo en los grados quinto, sexto y séptimo de algunas de las instituciones educativas aliadas.

Finalmente en el grupo de docentes se incluye a los y las profes que participaron del programa laboratorios

² Equipo de trabajo mixto de la FTDJ que ejerce roles pedagógicos y de liderazgo comunitario y que además está a cargo del desarrollo de actividades a nivel deportivo, artístico y tecnológico.

³ Apoyado por Empower e implementado por la Fundación Tiempo de Juego, en colegios de la comunidad



de género debido al interés personal y la afinidad que encontraron en los contenidos temáticos para la promoción de educación sexual integral, este interés dió paso al desarrollo de encuentros en modalidad virtual y presencial en los que se compartieron prácticas pedagógicas lúdicas con posibilidad de adaptarse al aula, aprendizajes sobre temas de sexualidad y estereotipos de género, e incluso más allá, se generaron reflexiones críticas acerca de las repercusiones que pueden tener en los y las estudiantes el replicar juicios y creencias que mantienen el abordaje de la educación sexual integral al margen de la niñez en edades tempranas.

Una vez publicada la guía metodológica de género y establecidos los grupos de trabajo para el desarrollo de esta propuesta, se dió paso al proceso de validación metodológica, el cual fue desarrollado durante el segundo semestre del año 2020 de manera virtual, atendiendo a la emergencia sanitaria mundial COVID-19. En este periodo se realizaron grupos focales por zoom con la participación de niños y niñas del grupo elite y también de los colegios aliados de manera quincenal, así mismo, se contó con la participación de los diferentes perfiles de liderazgo de la FTDJ.

A nivel metodológico el ejercicio de validación estuvo acompañado del desarrollo de las actividades previstas junto con preguntas orientadoras respecto al diseño, pertinencia y claridad de los contenidos

temáticos abordados, además, se utilizó una bitácora de campo, la cual fue diligenciada por una persona en rol de observación participante, de manera que se pudieran recopilar las anotaciones pertinentes sobre las percepciones de los y las participantes respecto a las actividades vivenciadas.

Las anotaciones recolectadas a través de las bitácoras posibilitaron ajustar la réplica de apuestas metodológicas y pedagógicas que inicialmente estuvieron pensadas en el contexto de la presencialidad, ante la necesidad de cumplir con las recomendaciones de aislamiento permanente generadas por la emergencia sanitaria. Sin embargo, realizar estos ajustes en las actividades implicó varios retos para el desarrollo de esta fase del proyecto, como el tener que repetir las sesiones de trabajo ante la presentación de fallas técnicas en los equipos tecnológicos y la falta de conectividad de los y las participantes.

De la misma manera, se identificó que conectarse a los espacios y el hecho de estar en presencia de familiares cercanos, generaba dificultad para consolidar entornos de diálogo y confianza sobre la sexualidad y los DDSSRR, dada la falta de privacidad para hablar directamente de los temas o expresar dudas al respecto⁴. Finalmente el desarrollo de las actividades escolares

⁴ Ante esta situación, en la fase de implementación se desarrollaron actividades en las que se posibilitara la interacción con quienes estaban presentes en el hogar, como, por ejemplo, haciendo preguntas a las familias o pidiéndoles tomar fotos para ayudar a completar los retos propuestos en cada una de las actividades.

y de las cargas académicas al entorno de la virtualidad aumentó los niveles de cansancio en los y las participantes, ante la hiperconectividad que se exigía desde los entornos educativos a nivel nacional.

Compartir los retos anteriormente mencionados, se hace clave para comprender que desarrollar espacios de juego con los grupos de trabajo en modalidad virtual en torno a temáticas sobre género y ESI, resulta más provechoso cuando se generan diálogos en entornos de tranquilidad y confianza con los y las participantes, sin presiones externas que de cierta manera, han tenido incidencia en la manera en que se construyen e interpretan las percepciones sobre el género y la sexualidad. Simultáneamente, permite introducir el contenido a desarrollar en las siguientes páginas, en las que se hará eco a las voces y experiencias que han resonado desde diferentes roles y expresiones de quienes han protagonizado esta iniciativa.

Antes de continuar, vale la pena recordar que cada una de estas experiencias están conectadas a unas estrategias metodológicas (*formativas reflexivas y reflexivas metodológicas*) que además están vinculadas a las esferas de relación psicosocial intrapersonal, interpersonal y comunitaria y a las relaciones que se tejen entre ellas para comprender el tránsito por los diferentes ciclos vitales del ser humano y el ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos con perspectiva de género. Razón por la cual, se presentarán cada una de estas esferas en relación a los contenidos temáticos desarrollados

junto con los principales aprendizajes y reflexiones de los y las participantes del proyecto.

Esfera intrapersonal:

Este módulo invita a sentir y apropiarse el cuerpo como primer territorio para tejer, conocer y explorar las relaciones con el propio ser a lo largo del ciclo vital, de manera que se puedan generar reflexiones en torno a las construcciones de género que se consolidan en momentos cruciales de la vida, como la pubertad. De este modo, el cuerpo y las emociones permiten construir relaciones basadas en el cuidado personal y además, posibilita entablar relaciones saludables desde la niñez de manera permanente en los diferentes ciclos vitales de desarrollo humano.

En este sentido, dando prioridad a la etapa de la pubertad⁵ y la diversidad de cambios físicos, emocionales y mentales que experimentan los niños y niñas, se identifican formas de discriminación que se evidencian a través de insultos, opiniones comunes y comentarios sobre sus cambios corporales. Ante esta situación, se buscó ampliar la conciencia sobre los impactos emocionales que pueden generar los estereotipos de género sobre los cuerpos y sobre las oportunidades que se les posibilitan -o no- a los niños y las niñas para tomar decisiones informadas sobre ellos.

⁵ Que es en la cual se enmarca principalmente este proyecto, niños y niñas jóvenes entre los 10 y 14 años



(foto tomada por la autora el 11.09. 2021, Participantes del grupo élite)

No se debe perder de vista que las presiones sociales que generan los estereotipos de género sobre los cuerpos, tienen una fuerte influencia en las percepciones que tienen los y las participantes sobre sí, y que además estas influyen en las maneras en las que se comportan y se ven físicamente, lo cual genera frustraciones cuando no pueden cumplir con las exigencias que las demás personas de sus entornos cercanos esperan de ellos y ellas.

Ante la expresión de estos sentimientos y la inquietante pregunta sobre cómo sería un mundo sin estereotipos de género, se desarrolló el tradicional juego de figuras de cuerda, que, si bien no siempre se juega de la misma manera, permite:

Dar y recibir patrones, dejar caer hilos y así en su mayoría fallando, permite encontrar algo que funciona, algo consecuente y tal vez hermoso, que no estaba allí antes. Es una forma de transmitir conexiones que importan, de contar historias en la mano, [...] para crear condiciones y florecer en el mundo (Donna Haraway 2011. Pág.13).

El juego de figuras de cuerda permitió comprender que, aunque el mundo está construido bajo unas normas de género rígidas, es posible contar historias desde diferentes puntos de partida, en los que no se juzga a las personas por su apariencia física o formas de comportarse, un mundo en el que no habría problemas psicológicos por las inseguridades que generan las opiniones sobre los cuerpos, el racismo y las religiones. Un mundo en el que habría más oportunidades laborales para las personas porque no tendrían cabida las discriminaciones, y por tanto todos y todas podrían tener las mismas oportunidades para elegir sus talentos y perseguir sus sueños, en todo caso: “Así como construimos figuras de cuerda podemos construir o desamarrar los estereotipos de género, porque nosotros somos quienes los construimos” (Participante de 12 años, Liceo Pedagógico Gabriel García Márquez).

La implementación de estrategias pedagógicas basadas en la lúdica permite que con el desarrollo de las sesiones los grupos vayan sintiendo mayor confianza y comodidad para abordar los contenidos temáticos previstos, además, posibilita la expresión libre de inquietudes que motiva la construcción de insumos que se convierten en material referente y de apoyo para otros participantes. Los materiales que se van recopilando de las sesiones posibilitan mantener diálogos vigentes y la actualización permanente de las estrategias pedagógicas en los diferentes espacios de encuentro del proyecto.

Un ejemplo de esto, es el ejercicio de tautogramas⁶ a través del cual se abordó el tema relacionado con los DDSSRR. Aquí algunos ejemplos de los Tautogramas creados con:

- *T de Toalla Higiénica:*

“Tía Teresa tiene temores, transpira tristezas, también toallas, tampones. Tomando té, tamales, tranquiliza tu temperamento”

- *P de pubertad:*

“Pubertad pelagra problemas por pornografía por penes para pajas, problemas para padres”.

- *S de Sueños Húmedos*

“sueños sorprenden sustancias: semen, sudor. Saber sacar sábanas, silenciosamente supone secretos saludables”.

(Participantes de 11, 12 y 13 años de la IE. Julio César Turbay Ayala).

ESFERA INTERPERSONAL

Este módulo pretende potenciar la habilidad de observar y reflexionar de manera crítica sobre el tipo de relaciones de género que se construyen frente a los DDSSRR, y la importancia que se les atribuye a estos desde el entorno familiar, identificando conocimientos, percepciones, mitos e imaginarios sobre roles de género y relaciones interpersonales. Cano Juliana (2020. Pág. 4)

Siguiendo estos propósitos, algunas de las familias de los y las participantes del proyecto expresaron sus opiniones frente a la importancia de hablar con claridad sobre los cambios físicos, emocionales y mentales durante la pubertad, para que a sus hijos e hijas no les tome por sorpresa o les genere miedos cuando transiten por esta etapa del desarrollo como en muchas ocasiones les sucedió de manera personal en su pubertad. De esta manera, encuentran en el diálogo sobre el tema, una oportunidad para entender que más niños y niñas transitan estos cambios como un proceso natural, y en el cuál la confianza con sus referentes familiares puede ser de gran apoyo

“Considero que mis hijos confían en mí a la hora de hablar de pubertad y su sexualidad, yo les puedo aconsejar -sin importar el género- en su adolescencia, en sus cambios del cuerpo y les puedo ayudar con lo que es bueno y malo para ellos y sus cuidados” (Estella Chico, madre de familia 01.02.2022).

⁶ Ejercicio en el cual los y las participantes agrupan el mayor número de palabras que reúna sus conocimientos u opiniones frente a un tema que quisieran desarrollar, utilizando una consonante para la construcción de un mensaje.

Aunque se abra el diálogo sobre estos temas, aún persisten temores e incomodidades desde los entornos familiares respecto al tema de sexualidad, entre estos se encuentran el conocimiento sobre las copas menstruales y su uso, las relaciones afectivas y los primeros amores, el uso de preservativos en edades tempranas y el aborto. En algunas familias se percibe temor para el abordaje de estos temas, ya que consideran que sus hijos e hijas están más avanzados en conocimientos sobre sexualidad de lo que ellos están, por lo cual algunas de sus preguntas generan desconcierto. Por otro lado, hay familias que identifican aprendizajes como:

Mi hija habla sobre los temas más tranquila, sin pena y también opina. A veces siento que está muy adelantada en los temas, pero también es importante, porque incluso a algunas de nosotras como mujeres nos ha cogido desprevenidas el desarrollo de nuestros cuerpos y ha sido difícil

asimilarlo. Yo creo que cuando a ella le toque ese tema, va a estar más tranquila y se va a relacionar mejor con su cuerpo, va a entender y además va a tomar mejores decisiones (Johana Pérez, madre de familia 01.02.2022).

En conexión con lo anterior, es importante mencionar que uno de los escenarios que facilitó ampliar las voces de los niños y las niñas a sus familias fue posible a través del desarrollo de una escuela de familias y cuidadores que desde su fase de planeación, fue diseñada desde los y las participantes, con la intención de replicar algunas de las actividades que consideraban divertidas y prioritarias para abordar temas de sexualidad, cambios físicos, emocionales y mentales y los DDSSRR. Durante esta sesión, los participantes lideraron las actividades frente a sus familias, compartieron sus percepciones y saberes construidos a lo largo de su participación del programa.

(Foto tomada por la autora el 19.11. 2021, Escuela



de familias, Liceo Pedagógico Gabriel García Márquez)

ESFERA COMUNITARIA

Esta dimensión hace énfasis en ubicar el ser en un contexto, en una la realidad en la que se desarrolla la cotidianidad y los agentes de socialización que se encuentran en ella, como los anuncios publicitarios, los medios de comunicación, la escuela, el centro de salud, la vecindad y la FTDJ -como entidad comunitaria presente en el territorio- y cómo éstas proveen constantemente mensajes que modelan las formas de entender el cuerpo, definir gustos y construir percepciones sobre la sexualidad y el género.

Es decir, si bien los DDSSRR son el eje transversal a toda la formación, en esta dimensión “serán un instrumento que permita dar el primer paso para enmarcar en la cotidianidad el desarrollo de una sexualidad informada, consciente, responsable y libre” (Fundación Tiempo de Juego. 2020. Pág. 6).

En conexión con lo anterior, se hará una división de dos grupos: el primero conformado por docentes en instituciones educativas aliadas al proyecto y el segundo conformado por personas referentes del equipo de liderazgo en FTDJ. En primer lugar y desde las opiniones de docentes y personas en roles directivos en las Instituciones Educativas (en adelante IE) frente al desarrollo de actividades que promueven la educación sexual en el aula, se percibe una preocupación frente a la aparente falta de conocimientos que tienen los y las estudiantes y las familias sobre los temas, de manera similar, consideran que en el ejercicio docente no se tienen las herramientas pedagógicas ni de formación académica para realizar el abordaje de estas temáticas en las aulas. Razón por la cual, han encontrado en el desarrollo de este programa una oportunidad para que

Los chicos y las chicas llenen sus vacíos en cuanto a su educación sexual y a lo que deben aprender. Todos tienen preguntas entorno al cuerpo, cambios, relaciones sexuales y gustos que ya empiezan en la etapa en la que están, por eso es importante que ellos tengan una información clara y exacta, que se les escuche sin importar la clase de pregunta que vayan a hacer y que tengan respuestas asertivas de acuerdo a sus edades (Yaneth Vásquez, directora IE aliada 23.11.2021).

El desarrollo de este programa en las instituciones ha hecho hincapié en la importancia a nivel pedagógico de contar con herramientas lúdicas y metodologías claras de trabajo que permitan tratar de manera precisa el tema, sin afectar la emocionalidad de los y las estudian-

tes frente a sus vivencias cotidianas, así como también, el trascender la clase de ciencias que aborda desde un paradigma biológico las diferencias entre los cuerpos, restando importancia a los aspectos psicosociales de los cambios que se generan en la etapa de la pubertad.

Lo antes expuesto, cobra mayor fuerza al identificar que, dentro de las clases que se desarrollan en el marco del proyecto, los y las estudiantes entablan conversaciones sobre los temas utilizando palabras coloquialmente conocidas como “morbosas o soeces” porque las han escuchado en otros espacios de socialización o de sus mismos pares en clase, lo cual pone en evidencia la necesidad de comprender cómo el lenguaje construye realidades, mantiene los misterios y el tabú respecto a los estereotipos de género sobre los cuerpos, la sexualidad y los DDSSRR en las conversaciones y encuentros cotidianos.

Frente a la opinión que tienen los y las docentes respecto a cómo las familias asimilan que este tipo de ejercicios se desarrollen al interior de las IE, se puede identificar que en algunos casos hay desinterés al no conocer o preguntar a sus hijos e hijas de que se trata exactamente la clase o sobre el tipo de actividades se realizan en ellas, por lo cual no se evidencian reacciones de conformidad e inconformidad u otras frente a esto. Sin embargo, en los espacios de escuelas de padres, se puede percibir que los y las referentes familiares nombran los genitales con nombres que mantienen el misterio sobre cómo hablar del cuerpo y la sexualidad, por el contrario, otras familias al encontrarse con sus hijos e hijas en el espacio y al escucharlos hablar con fluidez sobre los temas

Agradecieron tanto a la FTDJ como a la institución por abrir estos espacios para sus hijos que permitieran hablar de manera clara e informada acerca de estos temas y alejarlos un poco de las redes sociales que en muchos casos generan más tabú y desinformación (Yaneth Vásquez, directora IE aliada 23.11.2021)

Aunque se han realizado importantes avances al interior de las IE aliadas y el equipo docente presente en los grupos de trabajo, se hace necesario continuar pensando en estrategias de fortalecimiento de capacidades que permitan al equipo docente dotarse de herramientas prácticas y lúdicas para el desarrollo de estrategias pedagógicas y la promoción de ESI en las aulas, lo cual permitiría que los aprendizajes no sólo se queden en niños y en las familias, sino que puedan convertirse en plataforma de aprendizaje para toda la

planta docente en la comunidad. Teniendo en cuenta este último argumento, se abordará el segundo grupo de esta sección, el cual está conformado por personal referente en actividades de liderazgo de la FDTJ.

Con este grupo se indagó previamente sobre qué aspectos consideraban claves, para facilitar espacios de aprendizaje con enfoque de género y sexualidad, ante lo cual las respuestas estuvieron enfocadas en el diseño y réplica de actividades que permitan escuchar las voces y vincular a todo el grupo de trabajo, ya que esto no solo promueve el trabajo en grupo y la expresión libre de sentimientos y experiencias frente a los temas, sino que también suscita reflexiones que permiten comprender que los sentimientos que movilizan las conversaciones pueden expresarse y entenderse de manera diferente entre las personas, ante lo cual el respeto por las creencias personales y experiencias vitales de cada quién se hace fundamental en el desarrollo de las clases.

Respecto a los retos identificados por el equipo para implementar actividades lúdicas con enfoque de género, se evidencia que cuando hay grupos de trabajo en la que participan personas de un solo sexo, por ejemplo, niños varones, el abordaje de temas como la higiene menstrual, es complicado ya que en muchos casos no se percibe la importancia de hablar sobre esto

Al principio los chicos y las chicas se encontraban divididos por temas, los chicos veían su sexualidad y género como algo que solo se habla entre ellos e igual las niñas, por ejemplo, esta parte de su menstruación y cuidado del hogar, sólomente lo hablaban las chicas, como si hubiese una barrera divisoria con los temas, a medida que fue pasando el tiempo y con las actividades el grupo se unificó, se intercambian aprendizajes y se daba el intercambio de opiniones (Pamela Opayome, lideresa FTDJ 23.11.2021).

En relación a las identidades y orientaciones de género no hegemónicas se perciben dificultades para comprender las diversas manifestaciones identitarias de vivir la sexualidad, el amor y el deseo fuera de los parámetros establecidos popularmente como “correctos o normales”. Un ejemplo de esto en los perfiles de liderazgo de la FTDJ es:

El reto más grande para mí, era no saber de género sino solamente lo que oía en mi casa, allá se me decía que la homosexualidad estaba mal. Cuando llegué a ser lideresa aquí, y empecé a pasar de las capacitaciones que recibía a hacer las

actividades con mis grupos era difícil, y tampoco entendía muy bien, por lo que me tocó buscar ayuda y apoyarme de materiales pedagógicos que buscaba en internet (Laura Callejas, lideresa FTDJ 25.11.2021).

De los retos, pasamos a los aprendizajes más relevantes que identificó el equipo en sus grupos de trabajo, entre los cuales se destacan el hablar de manera directa y con propiedad sobre los temas de cuerpo y sexualidad, ya que soltando la primera resistencia personal a desarrollar las actividades hacía que los y las participantes sintieran mayor comodidad frente a las mismas, pudiendo generar entornos de confianza para realizar preguntas y compartir experiencias en relación a los contenidos temáticos desarrollados, lo cual permitió el reconocimiento de violencias de género, formas para prevenirlas y estrategias de acción ante esas situaciones, el reconocimiento de las zonas seguras de los cuerpos y el respeto por identidades de género no hegemónicas.

Conclusiones

Con las experiencias anteriormente mencionadas sobre los retos y aciertos que implica liderar espacios de aprendizaje con perspectiva de género en los diferentes grupos de trabajo con los que se desarrolló el proyecto. Es importante hacer énfasis en que los impactos que ha generado el sistema de creencias sobre la perspectiva de género en sus diferentes dimensiones, incide en la forma en que se construyen identidades personales y colectivas, percepciones que resuenan en las posibilidades de existencia que se otorgan a las personas al interior del sistema sexo/género. Es entonces como la FTDJ identificó la importancia de conectar algunas teorías epistemológicas que sustentan las diferentes formas de abordar el género con la esencia de desarrollar ejercicios en los que se incorporen la lúdica y el juego como el lenguaje para conectar con el espíritu de la infancia y las comunidades con las que se trabaja.

De hecho, es importante mencionar que la invitación a la que se hace referencia con el título de este artículo, es una apuesta por experimentar las formas en que las vivencias y los juegos cotidianos del género pasan a convertirse en reflexiones sobre las diferentes formas en que se han experimentado las experiencias de aprendizaje en interacción con diversos agentes de socialización respecto al género. El título del artículo entonces, es una apuesta comprometida por aprender colectivamente de las ideas y conversaciones cotidianas,

ponerlas a discusión y generar propuestas alternativas que movilicen nuevas formas de hacer, pensar, existir y transitar experiencias vitales en las que el género no sea un determinante de las habilidades, la apariencia física, los sueños y posibles planes de vida.

Este artículo que busca reunir voces y experiencias permite comprender también que:

En el los niños y niñas:

- Entregar el liderazgo de actividades de intercambio experiencial y de conocimiento a los y las participantes del proyecto con otros grupos como las familias, los docentes y entre participantes de otras IE aliadas, permite el desarrollo y fortalecimiento de capacidades para expresar y compartir argumentos desde la perspectiva de género y el ejercicio de los DDSSRR de manera clara para desarrollar el desarrollo de sus propias conversaciones, movilizar reflexiones y proponer formas alternativas para generar impactos comunitarios respecto a los temas.

Ejercicio de liderazgo:

- Hay que mantener activa la curiosidad y el compromiso comunitario por buscar información que permita complementar aprendizajes para responder a las preguntas y desarrollar los contenidos temáticos.
- Poner en contexto y lenguaje cercano al de los y las participantes los temas, facilita la identificación de los estereotipos de género para que cuando estos se hagan presentes, todas las personas tengan la capacidad de identificarlos, dar una opinión o hacer algo al respecto.
- Durante el proceso de implementación en Colombia hubo un paro nacional que movilizó diferentes sectores del país y que generó percepciones y afec-

taciones emocionales en la niñez, por lo cual fue necesario desarrollar sesiones de cuidado y gestión emocional ante la situación social. Lo cual permitió identificar la importancia de prever este tipo de acciones con antelación para una nueva versión en la implementación de estos proyectos.

En el ejercicio con Familias y Docentes:

- Es fundamental contar con dinámicas didácticas claras y fácilmente aplicables sobre los contenidos temáticos, sin que se vayan a convertir en una carga más para los docentes en IE aliadas, y para garantizar que realmente se construyan aprendizajes en los y las estudiantes.
- Resuenan con más fuerza las voces de mujeres, por lo cual es importante preguntarse qué nos dice esto respecto al rol de los varones y sus masculinidades, en relación a la percepción sobre la pertinencia de hacer parte del desarrollo de estas apuestas pedagógicas y de participación en el marco del proyecto.

Para finalizar, resulta muy esperanzador identificar que el mundo de la niñez se niega a vivir en una sola realidad y en unos márgenes fijos de interpretación de este⁷. Es por esto que la invitación es a encontrar en los diálogos con la infancia la riqueza de sus argumentos, sentires y propuestas de mundo, de tal manera que se posibilite seguir soñando con construir desde la práctica pedagógica comunitaria, un mundo en el que los estereotipos de género en la danza, el deporte, la tecnología y en todas las formas tradicionales de juego nuevas maneras para descubrir, interpretar y sentir la vida cotidiana y el género.

⁷ Tal como se pudo evidenciar en el desarrollo de la actividad de figuras de cuerda

Referencias

- Cano Juliana (2020). Laboratorios de género, un espacio donde la edad no es un obstáculo para el desarrollo de una sexualidad integral (1) Págs. 5-13. El Observador Académico, Fundación Tiempo de Juego. <https://elobservadornoticias.com/el-observador-academico-vol-2/>
- Fundación Tiempo de Juego. (2020). Guía metodológica de Género (1). <https://issuu.com/tiempo-de-juego/docs/guiagenero>
- Haraway Donna (2011). SF: Science Fiction, Speculative Fabulation, String Figures, So Far. People.uscs.edu, 1-17 <https://people.ucsc.edu/~haraway/Files/PilgrimAcceptanceHaraway.pdf>



GÉNERO





DESERCIÓN DEPORTIVA

Deserción deportiva de las mujeres jóvenes atletas entre los 14 y 18 años.

Por: KELLY PRIETO

Profesional en ciencias del deporte y educación física
Universidad de Cundinamarca.

Especialista en pedagogía y Docencia
Fundación Areandina.

Con cinco años de experiencia con deporte formativo y de rendimiento (Atletismo) y 10 años de experiencia en deporte comunitario.

RESUMEN

Los temas alrededor de la sexualidad tienen generalizaciones que están construidas desde un punto de vista exLas investigaciones sobre temas de rendimiento deportivo en mujeres de 14 años a 18 años de edad son escasas a nivel nacional e internacional, ya que el interés de muchos investigadores se centra en procesos deportivos de alto rendimiento en hombres y suelen estar enmarcadas dentro del discurso biomecánico o por temas de procesos metabólicos para mejorar el alto rendimiento. Todo lo anterior es importante y de gran relevancia, sin embargo, no podemos dejar de lado el valor que tiene entender por qué muchas jóvenes atletas entre los 14 y 18 años de edad desertan de su proceso deportivo y la influencia que tienen diferentes factores de su entorno social, (familiares, académicos, relaciones interpersonales, etc.)

En esta investigación identificamos cuál de los entornos sociales nombrados, influye directamente en la deserción deportiva de mujeres jóvenes participantes de la Fundación Tiempo de Juego, lo cual dificulta alcanzar el alto rendimiento deportivo al que muchas de ellas sueñan llegar como recompensa al esfuerzo físico y emocional al que se enfrentan cotidianamente en cada uno de sus entrenamientos.

PALABRAS CLAVE:

Mujeres jóvenes, Entorno Social, Proceso deportivo, Institución educativa, Deserción.

ABSTRACT:

Research on sports performance issues in women between 14 and 18 years of age is scarce at a national and international level, since the interest of many researchers focuses on high-performance sports processes in men and is usually framed within the biomechanical discourse or by topics of metabolic processes to improve high performance. All of the above is important and of great relevance, however, we cannot ignore the value of understanding why many young athletes between 14 and 18 years of age drop out of their sports process and the influence that different factors have on their social environment (family, academic, interpersonal relationships, etc.)

In this research we identify which of the named social environments directly influences the sports desertion of young women participating in the Fundación Tiempo de Juego, which makes it difficult to achieve the high sports performance that many of them dream of reaching as a reward for physical and emotional effort. which they face daily in each of their training sessions.

KEYWORDS:

Young women, Social environment, Sports process, Educational institution, Desertion.

Contexto: recopilando información para identificar una realidad deportiva

El presente texto tiene como fin identificar la influencia del entorno social frente al alcance de los objetivos deportivos a largo plazo de mujeres jóvenes atletas entre los 14 y los 18 años del grupo de atletismo de la Fundación Tiempo de Juego. Para ello, se diseñó una metodología de campo con una muestra de quince mujeres adolescentes, que se encontraban dentro del rango etario, y, además, son atletas con capacidades físicas y de proyección al rendimiento deportivo.

Antes de ahondar en los aspectos metodológicos de esta investigación, es importante tener claridad del contexto en el que se desarrollan las actividades de atletismo a las que nos referimos de manera específica, en este caso la Fundación Tiempo de Juego. Esta es una organización sin ánimo de lucro que trabaja en

la comuna cuatro “Cazucá” del municipio de Soacha, Cundinamarca. En esta fundación se ha desarrollado la disciplina deportiva del atletismo como actividad de tiempo libre desde hace nueve años. Según funcionarios del equipo de Gestión de conocimiento¹, en esta trayectoria se ha observado que existe un gran potencial que puede proyectarse como referente deportivo a nivel nacional e internacional.

El municipio de Soacha se encuentra ubicado en el interior del país, limitando con la ciudad de Bogotá y en zona rural con los municipios de Sibaté, Mosquera, y San Antonio del Tequendama. Tiene una población de 391.938 hombres (48,5%) y 416.350 mujeres (51,5%), para un total de 808.288. En su pirámide poblacional se concentran las edades de 15 a 44 años, con gran influencia de la población joven a nivel demográfico (DANE, 2018). Es característico de Soacha que tenga concentración en la población urbana, con 803.750, lo que representa un 99,4%.

¹ Equipo de la Fundación Tiempo de Juego que se encarga de desarrollar procesos de monitoreo y evaluación, implementando herramientas de tipo cuantitativo y cualitativo que permiten dar cuenta de retos y aprendizajes en cada una de las actividades para el tiempo libre que se desarrollan en la Fundación, en este caso se hace mención específica a resultados arrojados a la disciplina deportiva del atletismo.

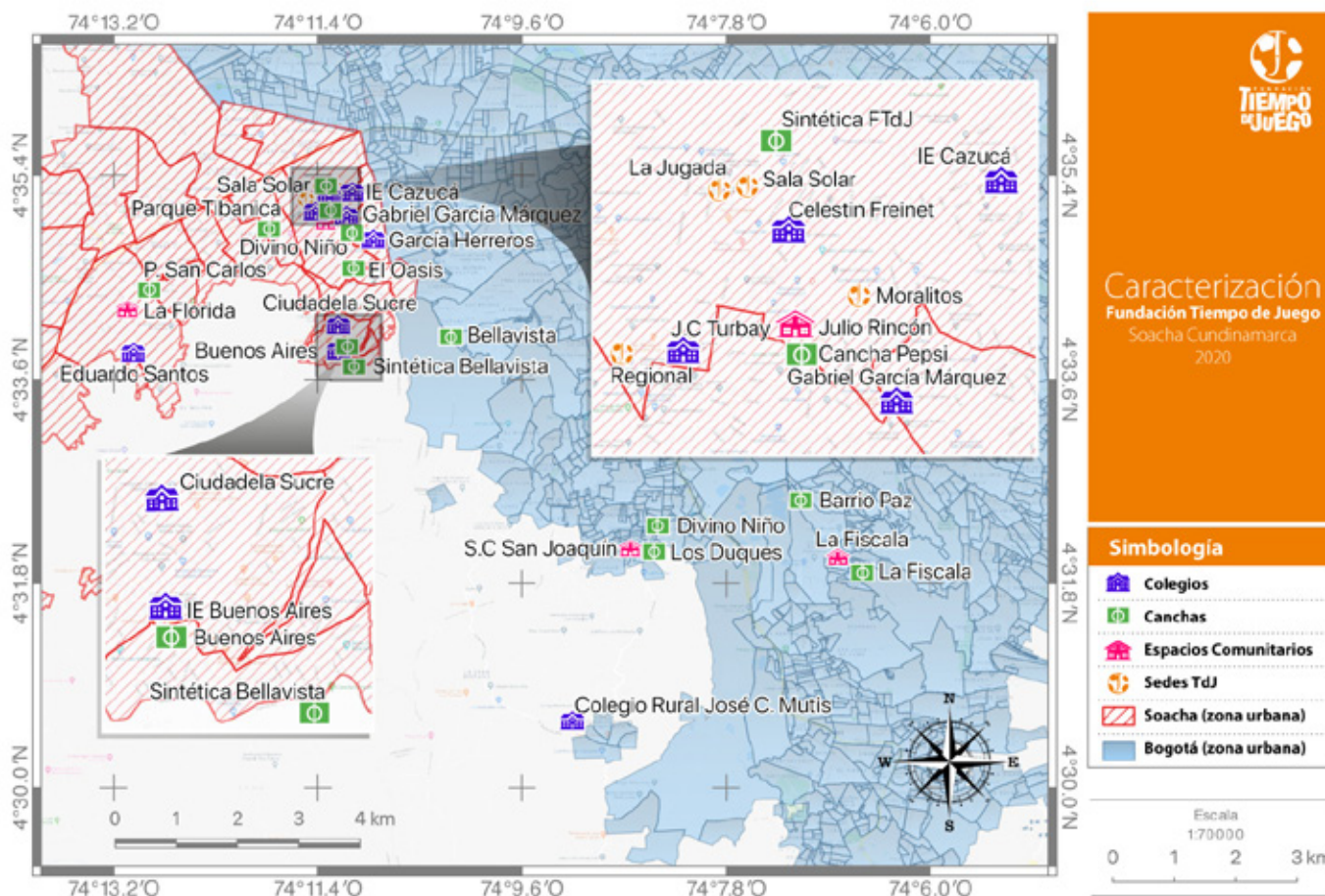


El municipio de Soacha y especialmente la comuna cuatro se caracteriza por su diversidad poblacional, debido a las migraciones nacionales y transnacionales que han reunido diferentes culturas y regiones del país en su interior. Desde finales de los años ochenta, muchos de sus habitantes han llegado a la comunidad en situación de desplazamiento para proteger tanto su vida, libertad e integridad como la de su familia.

A esto se suman, los fenómenos migratorios internos desde 2014 producto de la violencia en el pacífico colombiano, así como también la migración externa, en incremento durante los últimos años, especialmente de la población venezolana. Según datos de Migración Colombia, en 2021 en Cundinamarca se encuentran 122.144 migrantes venezolanos, lo que representa el

6,63% de la población del país. De este porcentaje, en el municipio de Soacha habitan 33.709 venezolanos, siendo la décima ciudad en concentración (Migración Colombia, 2021). En 2020 la cifra era de 25.994. En este contexto multicultural se desarrollan las actividades de la Fundación Tiempo de Juego, la cual fomenta espacios deportivos y culturales con habitantes de la comuna cuatro, sin embargo, en el caso de las participantes encuestadas se destaca que el punto de encuentro para los entrenamientos queda ubicado en el parque Tibanica, el cual se ubica geográficamente en la comuna cinco de Soacha².

² Esto se debe en gran medida a que directamente en la comunidad de Cazucá (comuna cuatro) no hay espacios adaptados para la práctica de este deporte tales como: pistas atléticas, espacios de recreación y deporte seguros (parques y otros escenarios).



Fuente:Gestión de conocimiento, Fundación Tiempo de Juego, 2020

Conociendo algunos entornos sociales de mujeres deportistas

Año tras año muchas mujeres jóvenes se vinculan voluntariamente en actividades deportivas, entre ellas al atletismo en la modalidad de carreras largas y cortas. A medida que van avanzando de categoría, el nivel deportivo va aumentando, generando su participación en carreras departamentales, nacionales e internacionales. Por lo anterior estas mujeres deben iniciar entrenamientos de alto rigor y extender sus horarios de entrenamiento con el fin de mejorar su marca personal y así ser parte de la selección representativa de la liga de Cundinamarca³ para alcanzar el alto rendimiento.

Sin embargo, en este proceso intervienen aspectos sociales relacionados con las familias, las escuelas, las relaciones interpersonales, entre otras, los cuales juegan un papel fundamental para lograr el objetivo deportivo. En esta investigación se indaga en las principales influencias del entorno social en el proceso deportivo de las atletas jóvenes de la Fundación Tiempo de Juego y además se describen las razones expuestas por las deportistas sobre las dificultades que encuentran para cumplir sus objetivos hacia el alto rendimiento deportivo en el municipio de Soacha.

Para analizar esta problemática es necesario revisar sus causas y posibles consecuencias. En esta vía, es de interés comprender qué aspectos influyen en la deserción y en el proceso deportivo de las mujeres atletas que participan de las actividades de atletismo, ya que teniendo las capacidades deportivas en algunos casos se evidencia su abandono. Por lo anterior, a nivel metodológico se diseñaron, aplicaron y analizaron, dos encuestas semiestructuradas (como instrumentos de recolección de información) a 29 participantes con el fin de identificar cuál es el factor social de mayor impacto en las mujeres jóvenes de 14 a 18 años de edad, que interfiere en el alcance de sus objetivos deportivos a largo plazo. A continuación, se describen los resultados obtenidos de las encuestas y posteriores análisis, de los cuales se desprenden algunas reflexiones finales.

ENCUESTA # 1:

CARACTERIZACIÓN Y MOTIVACIÓN

³ Para estas adolescentes ingresar a la liga de Cundinamarca implica tener el aval y reconocimiento oficial como atletas para participar en eventos a nivel nacional e internacional.

LUGAR DE NACIMIENTO

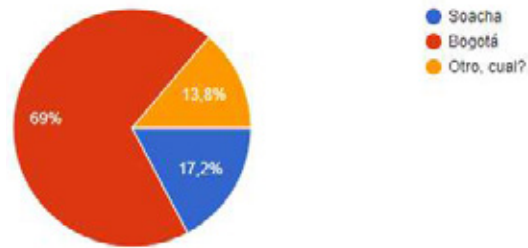


Gráfico 1, elaboración propia.

Durante la aplicación de este proyecto se tenía conocimiento de que varias atletas no eran nativas del municipio de Soacha y al recibir la respuesta de la encuesta se ratificó que más del 60% de grupo no son nacidas en el municipio.

¿HACE CUÁNTO HACES PARTE DE LA FUNDACIÓN TIEMPO DE JUEGO?

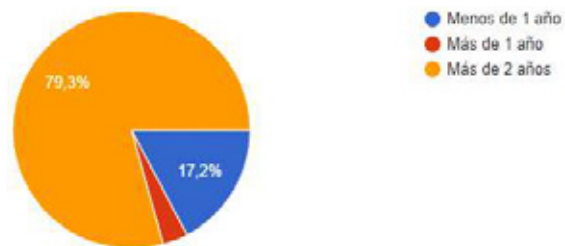


Gráfico 2, elaboración propia.

Notoriamente las atletas llevan un proceso deportivo de más de dos años en la Fundación Tiempo de Juego, pero actualmente no se ha logrado obtener un proceso eficiente, debido a que su ausencia en diferentes entrenamientos es recurrente.

¿CUÁL ES TU MOTIVACIÓN PARA PRACTICAR ATLETISMO?

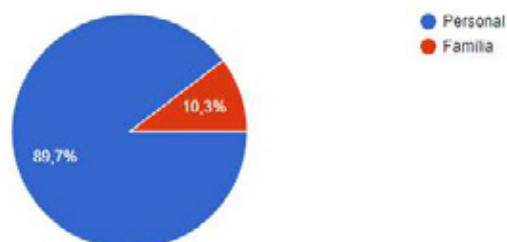


Gráfico 3, elaboración propia.

Al obtener este resultado en la encuesta se resalta la importancia de la motivación personal para alcanzar los logros del proceso deportivo en las adolescentes. Lo cual conecta con el argumento mencionado por Jácome Francisco (2015), donde se demuestra que la motivación debe encontrarse presente en lo más profundo de un deportista, para poder recurrir a la misma en los momentos difíciles.

¿CÓMO ERA TU VIDA ANTES DE PRACTICAR ATLETISMO?

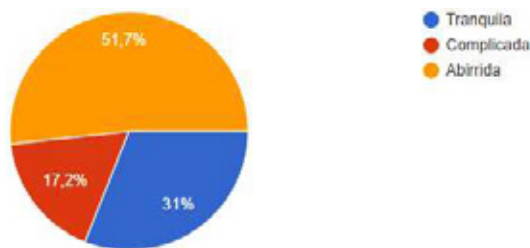


Gráfico 4, elaboración propia.

En el gráfico se muestra que la práctica deportiva se ha convertido en una oportunidad para que las atletas salgan de la rutina y puedan cambiar algunos de hábitos diarios, en la medida en la que salen del aburrimiento que les puede generar diferentes situaciones de su entorno social, tales como las actividades académicas que abarcan la mayor parte de su tiempo.

¿CUÁLES SON LAS PRINCIPALES COSAS QUE HAS APRENDIDO EN LA PRÁCTICA DEPORTIVA?

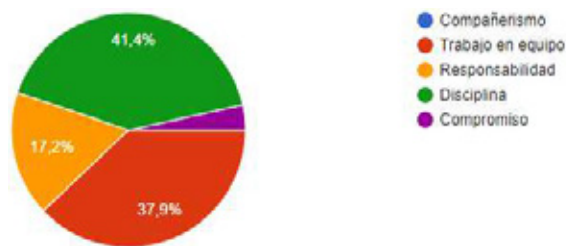


Gráfico 5, elaboración propia.

El impacto que genera la práctica deportiva en las atletas jóvenes se evidencia en el alto porcentaje que tiene la variable de disciplina, ya que de esta variable depende el éxito del desempeño deportivo a largo plazo. En la misma vía, también resaltan la importancia del trabajo en equipo durante su proceso deportivo.

¿CUÁLES SON LOS PRINCIPALES MOTIVOS PARA NO ASISTIR A TUS ENTRENAMIENTOS?

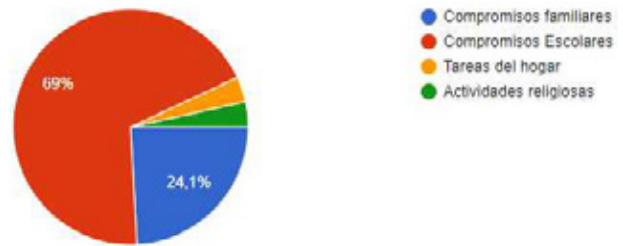


Gráfico 6, elaboración propia.

La respuesta de las atletas es muy clara, cuando afirman que la gran mayoría de sus inasistencias a los entrenamientos tiene que ver con los compromisos escolares y con sus actividades académicas. Esto se debe a que la gran mayoría están vinculadas a estudios técnicos y tecnológicos que se vuelven requisito obligatorio dentro de los currículos pedagógicos en los grados 10 y 11, por lo anterior, sus jornadas extracurriculares se convierten en una carga adicional que les dificulta desarrollar activamente sus planes de entrenamiento que han sido estipulados en contrajornada escolar.

ENCUESTA # 2: ENTORNO SOCIAL

DE TU ENTORNO SOCIAL, ¿CUÁL NO CONTRIBUYE A TU DESARROLLO DEPORTIVO EN EL ATLETISMO?

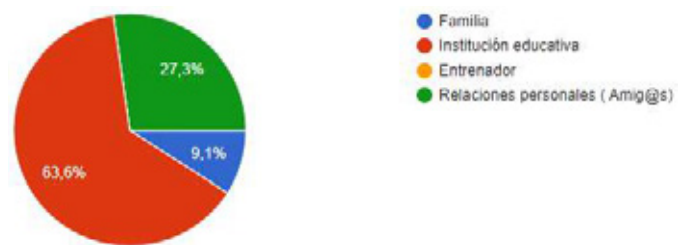


Gráfico 7, elaboración propia.

¿QUÉ ENTORNO SOCIAL INFLUYE NEGATIVAMENTE EN EL ALCANCE DE LOS OBJETIVOS DEPORTIVOS A LARGO PLAZO?

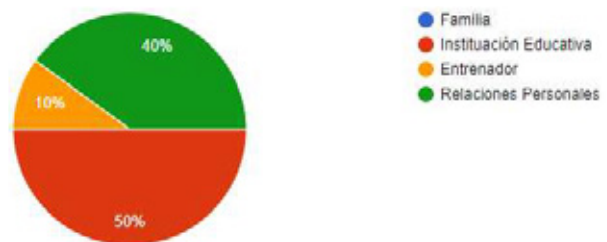


Gráfico 8, elaboración propia.

Al responder las preguntas anteriores, el 63.6% de las jóvenes atletas manifiesta que la institución educativa es la que influye negativamente para alcanzar sus logros deportivos, ya que las responsabilidades por cumplir los deberes académicos ocupan bastante tiempo y, en muchas ocasiones, deben sacrificar el tiempo de entrenamiento por estar al día con los compromisos escolares. Al respecto, una de las participantes manifestó: “Los espacios académicos no se pueden vincular directamente con las prácticas deportivas, sino al contrario, toca adaptar los entrenamientos dependiendo de los horarios que nos queden libres”. (Comunicación directa con una de las participantes).

Por su parte, José Macarro Moreno (2010) plantea en su que el abandono deportivo es más alto en el género femenino que en el masculino, ya que uno de los factores por el cual las niñas abandonan el deporte, es porque prefieren priorizar otro tipo de actividades en su tiempo libre y, además, que muchas de ellas tienen poco tiempo para desarrollar actividades deportivas por las cargas académicas que presentan las instituciones educativas.

Por otra parte, Carlos Antonio Jaramillo y Angélica Narváez (2011) identifican que las deportistas se retiran del patinaje básicamente por las siguientes situaciones:

- 1) la pérdida del interés al iniciar la práctica de este deporte desde edades muy tempranas, 2) el comienzo de sus estudios universitarios y la falta de tiempo para dar continuidad a sus procesos deportivos ante las cargas académicas que el sistema de educación superior implica, 3) la existencia de rivalidades entre deportistas ante la inequidad en el financiamiento económico para todas.

Es así como durante el proceso de investigación pude evidenciar que los procesos académicos de las instituciones educativas generan una barrera visible y tangente para el alcance de logros deportivos hacia el rendimiento en las mujeres deportistas jóvenes y, por consiguiente, no contribuyen positivamente a su desarrollo.

ACTUALMENTE ¿QUIÉNES CONTRIBUYEN MENOS A TU DESARROLLO DEPORTIVO EN ATLETISMO?



Gráfico 9, elaboración propia.

Se evidencia que, para la mayoría de las jóvenes, los aspectos vinculados con las relaciones personales y las instituciones educativas constituyen barreras para el desarrollo deportivo. Es importante considerar también que el entrenador o docente puede ser un apoyo implementando planes de entrenamiento que vinculen la proyección deportiva de las atletas. Con la revisión de los hallazgos de las encuestas realizadas, se perciben varios puntos en común sobre las limitaciones generadas para la práctica deportiva de las jóvenes participantes de Tiempo de Juego, a continuación, se profundizará en los puntos más relevantes, referidos a la familia e institución educativa.

DEPORTE Y MUJERES JÓVENES

El entorno social se convierte en algo muy relevante para el proceso de entrenamiento sobre todo el familiar, porque este es el primer círculo social en el que se desenvuelven las jóvenes en su proceso formativo. La familia se convierte en la primera influencia para que las jóvenes realicen su práctica deportiva con eficiencia y disciplina, o, por el contrario, puede ser el primer factor para el fracaso deportivo. En este sentido, se hace necesario mencionar algunos modelos de padres que se pueden encontrar en los escenarios deportivos, según el texto de Marco De la Vega (2006):

1. Padres desinteresados: son aquellos que no les interesa el avance de sus hijas en el deporte.
2. El padre excesivamente crítico: son aquellos padres que comparan a sus hijas con otro deportista, haciendo que se sientan mal, porque dicen estar decepcionados por el rendimiento.
3. Padres vociferantes: son aquellos padres que hablan mal de todo lo que está alrededor de la competencia de su hija (profesor, jueces, otros compañeros de entrenamiento).
4. Padres entrenadores auxiliares: dicen conocer el deporte que practican sus hijas y por lo general critican las decisiones de los entrenadores.
5. Padres sobreprotectores: son quienes creen que la práctica deportiva atenta contra la salud de su hija. (Gómez R, 2015, p. 13).

Al iniciar la investigación, teniendo en cuenta lo descrito por De La Vega y el diálogo con las jóvenes en los entrenamientos, se consideraba la hipótesis que la familia era la principal barrera en el desarrollo deportivo. Por último, a nivel familiar, otra causa de deserción es tener responsabilidades de cuidado en el hogar, tener hermanos menores a quienes deben cuidar las jóvenes, puesto que los padres de familia tienen la obligación de trabajar largas jornadas.

Sin embargo, como se ha visto, en los resultados de la primera encuesta sobre los principales motivos para no asistir a sus entrenamientos el 63,6% respondió que las responsabilidades escolares dificultan la asistencia. Esto fue ratificado por la segunda encuesta.

En el contexto de la Fundación Tiempo de Juego, las responsabilidades académicas están referidas no sólo al estudio regular en la institución educativa, sino al realizado en el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA)⁴. Aunque el SENA es una de las posibilidades para que las jóvenes puedan desarrollar sus carreras técnicas o tecnológicas en algún área laboral para el futuro, la oferta existente para las áreas deportivas es muy limitada y en ese caso de difícil acceso. Otros factores asociados a la deserción deportiva, están relacionados con las modas que dentro de las instituciones educativas se van adquiriendo a través de las tecnologías, el uso inadecuado de las redes sociales y el tiempo prolongado de permanencia e interacción en el celular.

De esta manera, en cuanto a las oportunidades de desarrollo deportivo para las mujeres jóvenes, surgen diferentes preguntas para nuevas investigaciones, en las que se priorice en las estrategias para mitigar las barreras de acceso a actividades deportivas, lo cual está estrechamente relacionado con la aplicación de marcos normativos como la Ley 181 de enero 18 de 1995 en el capítulo 1, numeral 1, en la que se menciona que: “Integrar la educación y las actividades físicas, deportivas y recreativas en el sistema educativo general en todos sus niveles”. (pág)

Lo cual se vuelve prioritario, en la medida en que las jóvenes atletas reconocen que las instituciones educativas no aportan ni siquiera el 50% en el proceso deportivo en el cual están vinculadas. Desde este punto de vista, una propuesta que podría hacerse es fomentar el conocimiento a las jóvenes atletas sobre la ley general del deporte (Ley No. 181 de 1995) para que de esta forma, hagan respetar lo allí estipulado y además realizar acuerdos de alianzas con las instituciones educativas, con el fin de generar un proceso deportivo adecuado que permita dar cumplimiento a lo referenciado en los numerales 6 y 7 de la ley en mención:

⁴ En adelante se utilizará este acrónimo para hacer referencia a esta institución.

Promover y planificar el deporte competitivo y de alto rendimiento, en coordinación con las federaciones deportivas y otras autoridades competentes, velando porque se desarrolle de acuerdo con los principios del movimiento olímpico, y, además, Ordenar y difundir el conocimiento y la enseñanza del deporte y la recreación, y fomentar las escuelas deportivas para la formación y perfeccionamiento de los practicantes y cuidar la práctica deportiva en la edad escolar, su continuidad y eficiencia. (Ley General del deporte, año, Pág 1 y 2).

Conclusiones

El trabajo realizado y el conocimiento comunitario de la investigadora, permitió recopilar y reconocer información clave sobre la población en relación al potencial deportivo de las adolescentes. Sin embargo, se hace necesario no perder de vista las necesidades sociales y contextuales que representa cada territorio del que provienen, en los cuales las barreras de acceso a oportunidades y atención de necesidades humanas básicas se anteponen como prioridad al desarrollo de procesos deportivos de alto rendimiento.

Por otro lado, el resultado adquirido durante la investigación confirma que las mujeres deportistas de 14 a 18 años de edad que practican atletismo, reconocen que el entorno social que las desenfoca deportivamente para alcanzar a largo plazo el rendimiento deportivo, son las responsabilidades académicas que generan las instituciones educativas, por lo tanto, las deserciones son notorias, no solo en el atletismo sino también en diversas modalidades deportivas. Por lo tanto, algunas consideraciones para no perder de vista son:

- Se puede afirmar que sí las atletas se encuentran motivadas, tienen conciencia de la importancia de la disciplina y el trabajo en equipo, se puede facilitar el alcance de sus objetivos deportivos personales.
- La carga académica proveniente de las instituciones educativas no contribuyen al desarrollo deportivo de las atletas.
- El acompañamiento directo del docente de educación física y las directivas de las instituciones educativas, pueden ser factores de alto impacto en el éxito o el fracaso del proceso deportivo de las mujeres jóvenes atletas.

Recomendaciones

Contrastando los resultados de esta investigación en conexión con los propósitos de la ley general del deporte por la integración de las actividades físicas, deportivas y recreativas en el sistema educativo general, se evidencia que estos propósitos resultan retóricos y contradictorios al identificar que las instituciones educativas y las cargas académicas van en contravía del logro de los objetivos deportivos para las atletas.

Una de las recomendaciones que sugiero está dirigida a generar procesos de sensibilización con el personal directivo de las instituciones educativas, de tal manera que se permita establecer acuerdos directos que posibiliten a las adolescentes y jóvenes per-

manecer en los procesos deportivos que les ofrece la Fundación Tiempo de Juego, lo cual les va a permitir perfilarse en el deporte hacia el alto rendimiento. Quizá una de las estrategias podría ser el reemplazar las horas de SENA o Servicio social por horas de entrenamiento deportivo, que les aporten a sus procesos de desarrollo personal y les permita orientarse a encuentros deportivos de representación en el nivel nacional e internacional en el deporte colombiano.

Por otra parte, se puede pensar en la posibilidad de generar acuerdos con los docentes de educación física, con el fin de utilizar las horas de la asignatura para complementar los planes de entrenamiento que planifica el entrenador deportivo de las jóvenes atletas, si se logra este acuerdo seguramente las deportistas estarán más cerca de alcanzar proyectos deportivos articulados de rendimiento.

Referencias

- Departamento Nacional de Estadística DANE. 2022. Censo Nacional de Población y Vivienda. Soacha, Cundinamarca. En: <https://terridata.dnp.gov.co/index-app.html#/perfiles/25754>
- De la Vega Marcos, Ricardo. (2006). El papel de los padres y madres en la práctica deportiva de los más jóvenes (1 p1-12). Instituto Andaluz del Deporte. Disponible en https://www.munideporte.com/imagenes/documentacion/ficheros/20060831100130vega_marcos.pdf
- Fundación Tiempo de Juego. (2019). Disponible En: <https://tiempodejuego.org/somos/>. <https://tiempodejuego.org/>
- Jácome Francisco. (2015, June 25). La Motivación y Desmotivación, Neurociencias y Deporte (parte 1/3). Grupo Sobre Entrenamiento (G-SE). Disponible en https://g-se.com/la-motivacion-y-desmotivacion-neurociencias-y-deporte-parte-1-bp-357_cfb26dbb276
- Ley 181 de enero 18 de 1995. Por la cual se dictan disposiciones para el fomento del deporte, la recreación, el aprovechamiento del tiempo libre y la Educación Física y se crea el Sistema Nacional del Deporte. En: https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85919_archivo_pdf.pdf
- Martínez, Jaime A. (2014). *El Movimiento Humano. Ciencia, Competencias Y Estándares* (1st ed.). Editorial Kinesis
- Migración Colombia. 2021. Distribución de Venezolanos en Colombia - Corte 31 de Agosto de 2021. En: <https://www.migracioncolombia.gov.co/infografias/distribucion-de-venezolanos-en-colombia-corte-31-de-agosto-de-2021>
- Wikipedia. Mapa de Soacha. En: https://es.m.wikipedia.org/wiki/Archivo:Mapa_de_Soacha.svg



TERRITORIOS, PROBLEMÁTICAS Y OPORTUNIDADES





PERCEPCIÓN DEL LUGAR Y TERRITORIO DE CAZUCÁ

**Por: DAYANNA ALEJANDRA CASELLES SERNA¹
YARUK ANGELA MARTIZA CHICANGANA PALECHOR²
LILIANA ANGÉLICA RODRÍGUEZ PIZZINATO³
NUBIA MORENO LACHE⁴**

¹Estudiante de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales, correo electrónico: dacasselless@correo.udistrital.edu.co

²Estudiante de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales, correo electrónico: yachicanganap@correo.udistrital.edu.co

³Docente de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá D.C., Colombia, correo electrónico: nmorenol@udistrital.edu.co

⁴Docentes de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá D.C., Colombia, correo electrónico: larodriguezp@udistrital.edu.co

RESUMEN

El artículo plantea los resultados teóricos e interpretativos del trabajo realizado con la Fundación Tiempo de Juego (FTDJ), en el marco de la práctica pedagógica orientada en la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Parten del ejercicio de investigación Cazucá: Territorio de representaciones sociales, que busca reconocer este territorio, ubicado en el municipio de Soacha, desde las subjetividades de los gestores comunitarios de la FTDJ, teniendo en cuenta, la agrupación de las experiencias vividas en la fundación en dos grandes conjuntos centrales Vivencias FTDJ y Jugando con la FTDJ. La fundamentación se apoya en el enfoque geográfico humanístico, geografías de la vida cotidiana y el enfoque pedagógico de educación comunitaria, así mismo, el trabajo se basa en el enfoque de investigación hermenéutico-interpretativo y la metodología se basa en técnicas tales como la observación y la entrevista que se materializan en instrumentos como el diario de campo, la entrevista biográfica y los talleres cartográficos. Se expondrá el proceso de interpretación de la experiencia, los resultados y los aportes cartográficos producidos en relación con las imágenes mentales que tienen de Cazucá los gestores comunitarios.

PALABRAS CLAVE:

Territorio; representaciones socioespaciales; imágenes ambientales; vida cotidiana.

ABSTRACT:

The article presents the theoretical and interpretative results of the work carried out with the Fundación Tiempo de Juego (FTDJ), within the framework of the pedagogical practice oriented in the Bachelor of Basic Education with Emphasis in Social Sciences of the Francisco José de Caldas District University. They start from the research exercise Cazucá: Territory of social representations, which seeks to recognize this territory, located in the municipality of Soacha, from the subjectivities of the community managers of the FTDJ, taking into account the grouping of the experiences lived in the foundation in two large central groups Vivencias FTDJ and Playing with the FTDJ. The foundation is based on the humanistic geographic approach, geographies of everyday life and the pedagogical approach of community education, likewise, the work is based on the hermeneutic-interpretive research approach and the methodology is based on techniques such as observation and the interview that materializes in instruments such as the field diary, the biographical interview and the cartographic workshops. The process of interpreting the experience, the results and the cartographic contributions produced in relation to the mental images that community managers have of Cazucá will be exposed.

KEYWORDS:

Keywords: territory; socio-spatial representations; environmental images; daily life.

Introducción

El artículo plantea algunos de los resultados teóricos e interpretativos del trabajo realizado con la Fundación Tiempo de Juego - FTDJ, en el marco de la práctica pedagógica orientada en la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Estos resultados hacen parte del ejercicio de investigación Cazucá: Territorio de representaciones sociales, que pretende reconocer este territorio desde las subjetividades de los gestores comunitarios (GC en adelante) de la FTDJ.

Estas subjetividades tienen en cuenta los sentidos que otorgan a Cazucá como lugar de vida, las imágenes ambientales aportadas por dicha población y la construcción social que realizan de esta comuna a partir de los lazos que se establecen en la misma. La fundamentación se realiza con base en las categorías teóricas de juego y comunidad, desde el enfoque geográfico humanístico y las geografías de la vida cotidiana, y el enfoque pedagógico de educación comunitaria.

El proceso de trabajo con la FTDJ permitió elaborar un diario de campo, realizar talleres y recorridos y participar en conferencias y encuentros, que aportan una información rica en experiencias individuales y colectivas, por lo cual se agrupa para su interpretación en dos conjuntos: Vivencias FTDJ y Jugando con la FTDJ. Así, se aborda la definición de las unidades interpretativas aplicadas a la información recolectada; los resultados de dicha interpretación, sobre las experiencias de la

Fundación Tiempo de Juego con los participantes del ejercicio de investigación y a manera de conclusiones algunos aportes en relación con las imágenes mentales que tienen de Cazucá los gestores comunitarios.

1. UNIDADES INTERPRETATIVAS PARA EL EJERCICIO DE INVESTIGACIÓN

La validación de la ruta metodológica se realiza con dos modalidades; una evaluación interna por parte de pares académicos y otra de evaluación externa desarrollada por los miembros de la unidad de GESCO de la FTDJ y las docentes titulares del Ciclo de innovación de la licenciatura denominado Educación geográfica, formación docente y ciudadana; escenarios que se consideran en el proceso de validación en el rol de expertos. Este proceso se caracteriza por la presentación de instrumentos, explicación de sus objetivos y maneras de implementación; sobre lo que se evalúa: estilo, coherencia, pertinencia y claridad.

La lectura de la información se propone con las siguientes unidades de interpretación: juego, comunidad urbana, imágenes ambientales del lugar, significados del lugar y habitar el lugar, las cuales contienen como subunidades: habilidades para la vida, aprender jugando, trabajo comunitario, bienes comunes, comunalización, imagen individual, imagen colectiva, legibilidad, estereotipos y prácticas espaciales, que presentan algunas de las representaciones más relevantes que tienen los participantes de la FTDJ sobre Cazucá y su configuración como territorio.

La reflexión sobre la experiencia de práctica con la FTDJ plantea constantemente la importancia de su presencia en la vida cotidiana y de las relaciones que se

tejen con el territorio; es la experiencia la que le permite al individuo nutrir su vida, sus relaciones y construir este escenario donde habita y teje su vida cotidiana, con el cual dota de significado el lugar. Según Larrosa (2003) la experiencia es todo lo que nos pasa, todo lo que nos acontece, todo lo que nos llega, todo aquello que nos toca, dándole sentido y significado a la misma. Cada día pasan muchas cosas, pero casi nada nos pasa. La vida ya no es vida, es una carrera contra el tiempo, contra el mundo, porque el mundo que hoy se ocupa no brinda el espacio, ni el tiempo para hacer consciente al ciudadano de sus relaciones con el entorno, puesto

que se han olvidado las bondades de observar, escuchar, sentir, pensar y reflexionar sobre lo cotidiano.

La interpretación del proceso compartido con la FTDJ se realiza mediante la organización de una matriz que relaciona técnicas e instrumentos de investigación, con las actividades implementadas. Esta matriz cuenta con dos conjuntos de experiencias que reúnen la vivencia y el juego como eje central del trabajo que propone la FTDJ (Tabla. 1). Tanto el conjunto de experiencias de Vivencias y Jugando con la FTDJ se leen desde unidades y subunidades de interpretación referidas a la información recolectada en cada uno de estos conjuntos.

Tabla 1. Matriz de Experiencia

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONJUNTO DE EXPERIENCIAS	UNIDAD DE INTERPRETACIÓN	SUBUNIDADES DE INTERPRETACIÓN
Caracterizar los significados sobre el territorio de Cazucá, Soacha que tienen los gestores comunitarios.	VIVENCIAS FTDJ	Juego	Habilidades para la vida
			Aprender jugando
		Comunidad urbana	Trabajo comunitario
			Bienes comunes
Identificar los imaginarios sobre el territorio que tiene los gestores comunitarios	JUGANDO CON LA FTDJ	Imágenes ambientales del lugar	Imágenes individuales
			Imágenes compartidas
			Legibilidad
		Significados del lugar	Estereotipos
		Habitar el lugar	Prácticas espaciales

Fuente: Elaboración propia basada en la recolección de información

2. EXPERIENCIAS FUNDACIÓN TIEMPO DE JUEGO: INTERPRETACIÓN

En el primer conjunto de experiencias, encontramos Vivencias con la FTDJ la cual tiene como unidades de interpretación juego y comunidad urbana. El juego protagoniza la experiencia de sus participantes, corresponde a las bases metodológicas de la fundación, puesto que favorece el desarrollo de habilidades para la vida, recordando la importancia del juego tanto en la historia del ser humano como en el desarrollo de las diferentes etapas de su vida. El juego como proceso lúdico inherente al ser humano, tiene un sentido polisémico como se aprecia por ejemplo en su etimología latina *iocus*, que hace referencia a broma. Así mismo, otros significados corresponden a la “acción y efecto de jugar”; “ejercicio sometido a reglas, en el cual se gana o se pierde”, y el último y más distante a los intereses de este trabajo, el de “determinado número de cosas relacionadas entre sí que sirven al mismo fin” (Gonzales, 2014, p. 23).

Esto indica que no hay una definición, por lo tanto, no se ha logrado aclarar de forma única y concreta sobre el juego que abarque lo que está en su dimensión simbólica, dada sin la importancia del mismo en la vida del hombre y su desarrollo. El juego tanto en la niñez como en la adultez es una representación en la vida del ser humano que lo incluye en la sociedad y es esencial en los procesos de socialización primaria. Tirado (2005) afirma que;

...el juego es un horizonte de vida que posibilita al hombre aprendizajes ligados con el deleite de vivir profundamente la experiencia de libertad. Ninguna otra experiencia humana está más de cara a la libertad del ánimo y del juicio que el

juego, y esa particularidad es la que lo convierte en un concepto y una experiencia clave para pensar procesos vinculados con la formación humana y más específicamente, con la formación de un hombre que en su adultez busca mejorar la calidad de vida de una sociedad (Tirado, 2005, p. 43).

Las actividades que se proponen en la FTDJ tienen por definición un carácter lúdico como práctica inherente al ser humano, ya que “el sujeto realiza diferentes prácticas lúdicas, entre ellas bailes, juegos y otras actividades que le permiten sentir placer o descanso; desde una perspectiva fenomenológica hermenéutica el fenómeno lúdico se explica a partir del principio de alteridad” (Baez, 2011, p. 142). Una actividad que le permita a las y los participantes de la FTDJ potenciar sus habilidades y responder al interés mismo para contribuir a mejorar y transformar lugares conflictivos en lugares donde se pueda soñar y crecer de manera más digna.

...de ahí que pueda decirse que un jugador es entonces un soñador, un hombre que alberga en su interior posibilidades nuevas de vida y un hombre que ansía seguir creyendo; es un ser con una disponibilidad abierta y permanente para el conocimiento de sí en el mundo, y para encontrar la grandeza de las pequeñas cosas de la vida” (Tirado, 2005, p. 45).

Por ello, jugar se convierte en la adultez en sueños, metas, objetivos, dándole un enfoque de seriedad a un proceso que cambia o se transforma en esta etapa de la vida del ser humano.

Imágenes 1: Taller sobre el juego con Maria Estrada, Salón Comunal Julio Rincón





Fuente: Archivo personal Cazucá. 9 de Septiembre del 2019.

En el taller sobre el juego (imágenes 1) una de las experiencias vividas con la FTDJ dirigida por la maestra María Estrada propone una vivencia lúdica única, en la cual el cuerpo y la imaginación son los principales protagonistas. Cuando jugamos salen a flote sentimientos y emociones, el cuerpo se incomoda, derrotadas o victoriosas, se expresan risas, enfados, se compete a veces de manera insana, que por medio del juego llevan a experimentar una serie de comportamientos que sin esta mediación social no podrían ubicar al juego como un ejercicio liberador.

En este taller surgen diversas preguntas que permiten debatir entre los GC ¿Qué es el juego? ¿Seguimos jugando? ¿Ha cambiado el juego? ¿Qué jugábamos cuando éramos pequeños? ¿Cuáles eran nuestros juegos favoritos? ¿Cambian las reglas? que motivan un ambiente de participación y un ejercicio de memoria sobre las experiencias infantiles frente al juego. Las respuestas desde las experiencias individuales se convierten en una memoria colectiva, que reflejan cómo el juego ha ido cambiando con los diferentes avances tecnológicos y con las dinámicas de vida actuales, sin embargo, lleva a la reflexión de que el hombre no ha dejado de jugar y estos procesos lúdicos nos acompañan en la seriedad de nuestra vida cotidiana y adulta.

El cuerpo se incomoda, se ve obligado a tomar posturas poco habituales, a recordar aspectos aprendidos en procesos educativos, como las maravillas del mundo o los símbolos patrios, generan lazos entre el aprendizaje y la necesidad de aprender jugando. “El juego, como menciona constantemente María Estrada, aunque nos hace reír y algunas veces es divertido, es un tema muy serio de abordar y que se debe estudiar de manera consciente” (Diario de Campo, 2019).

De esta manera, la FTDJ hace un intento por implementar en cada una de sus apuestas procesos lúdicos en los cuales el juego sea protagonista, por ello y según como lo afirma García (2019) es:

Una actividad interpretativa en esencia, en donde los jugadores se comprometen a ver el mundo con otros ojos y llamar las cosas con otros nombres, lo que los lleva también a aprender a resignificar y pensar de manera crítica sobre los objetos en contextos “externos” al juego (García, 2019, p. 10).

Es así, como la FTDJ inicia un proceso de enseñanza-aprendizaje con los GC e integrantes de la misma, reconociendo esa relación indisoluble entre el aprendizaje y el juego.

En relación con lo anterior, las habilidades para la vida, como una subunidad de interpretación que acompaña este proceso se convierte en un objetivo de aprendizaje de la Fundación, la cual busca contribuir al desarrollo y mejora de las mismas aprovechando las actividades diseñadas y aplicadas con la comunidad. La OMS reconoce que son muchos los factores que inciden en el de-

sarrollo de la vida del ser humano, pero selecciona diez habilidades para la vida, que son también acogidas por la FTDJ a saber: autoconocimiento, comunicación asertiva, toma de decisiones, pensamiento creativo, manejo de emociones y sentimientos, empatía, relaciones interpersonales, solución de problemas y conflictos, pensamiento crítico y manejo de tensiones y estrés.

Imágenes 2. Conversatorio sobre diversidades feministas y taller sobre comunicación asertiva en Biblioteca Luis Ángel Arango.



Fuente: Archivo Personal Biblioteca Luis Ángel Arango 21 de Octubre del 2019

El Conversatorio sobre diversidades feministas y taller sobre comunicación asertiva (Imágenes 2) desarrollado en la Biblioteca Luis Ángel Arango, proponen tres actividades, la primera consiste en saludar respetando los límites corporales que el otro siempre impone, con o sin abrazos, con o sin beso, de mano, de palabra, etc. La segunda es un juego que consta de cuatro cuerdas entrecruzadas entre sí que deben lograr pasar todos al mismo ritmo sin pisar las otras que van a otro ritmo, que al ser pisadas pierde el juego. La tercera actividad consiste en exponer las habilidades comunicativas necesarias para solucionar conflictos y llevar una mejor vida en una sociedad de manera creativa, permitiendo esto la resolución de conflictos tanto entre los GC como en los espacios en donde se llevan a cabo las diversas actividades.

En general todas las propuestas son acogidas por los GC, desde el saludo con una actividad lúdica rompehielo, hasta la exposición de las habilidades comunicativas. En el juego de la cuerda “evidenciamos que los GC tienen algunos problemas de escucha puesto que en el juego de saltar sin pisar la cuerda la solución está en el diálogo y no es posible ya que no se respetan la palabra, quizás por la emoción que produce el juego” (Diario de Campo, 2019).

Por lo tanto, abordar procesos de aprendizaje tan necesarios como la comunicación desde el juego, que representan características importantes de las relaciones de lo que somos en sociedad, es una relación única y funcional. El proceso reflexivo que cierra esta jornada muestra que los GC reconocen en el juego las evidentes fallas en la habilidad comunicativa, dando paso a la consciencia y mejora de las mismas, así como de las habilidades para la vida que se buscan fortalecer.

Con respecto a la comunidad urbana, se entiende que los GC de la FTDJ hablan de la misma para referirse a las personas que habitan Cazucá pero también para aludir a las personas que han aportado desde sus acciones y prácticas a construir un territorio diferente, esto se debe a que por mucho tiempo Soacha y en particular la comuna cuatro han sido identificadas como territorios peligrosos, donde prospera la delincuencia y las bandas criminales.

Sin embargo, Cazucá tiene una historia relatada por líderes y lideresas, y participantes de la FDTJ en los recorridos que se hicieron por las sedes que la conforman y por el territorio, que en este artículo se asume no sólo desde su dimensión política, sino desde su dimensión simbólica y afectiva, donde los sujetos lo construyen a partir de las significaciones y sentimientos que plasman en el mismo, y en el cual llevan a cabo sus actividades,

esta empieza a partir de la constitución de asentamientos por parte de familias que fueron desplazadas en los años ochenta y que migraron en busca de mejores oportunidades y tierras donde habitar.

Cuando se habla de comunidad urbana, desde Torres (2013) se entiende a un conjunto de personas que han migrado debido a hechos adversos o infructuosos, es este caso en específico por el conflicto armado al interior del país, que por medio de prácticas de solidaridad y fraternidad forman lazos de amistad o de compinchería. También las personas que conforman la comunidad varían según su procedencia, raza, género, edad y creencias.

Asimismo, se evidencia que la comunidad en un “principio crea lazos de unión y de apoyo al construir el acueducto comunitario, construir casas con la ayuda mutua, algunos grupos de izquierda realizaron formación política y social en algunos barrios, propender luchas conjuntas para que llegara el suministro de energía” (Recorrido 3, diario de campo), entre otras acciones en beneficio colectivo. En ese sentido, se encuentra que la comunidad desde Torres (2013) está constituida por una población determinada, un territorio limitado y por prácticas o trabajos colectivos que tengan como objetivo el bien común.

Imagen 4. Recorrido 3 con líder comunitario William



Fuente:
Archivo Personal Cazucá 28 de febrero del 2020

3. ACERCAMIENTOS Y RESULTADOS COMUNITARIOS

El trabajo de acercamiento de la FTDJ a la comunidad se da paulatinamente, pues “hubo conflictos con las diferentes pandillas criminales, entre las cuales está la denominada Los Gatos, quienes se oponen radicalmente al trabajo de la Fundación puesto que los jóvenes decidieron jugar fútbol, que seguir con los conflictos entre bandos” (Recorrido 3, diario de campo). Esto favorece que la Fundación se acerque de diferentes formas a niños, niñas y jóvenes, por ejemplo, con tomas nocturnas de las canchas para jugar, puesto que estas eran utilizadas por las bandas para expender drogas y bebidas alcohólicas.

Lo anterior, se relaciona con lo que Harvey (2013) denomina comunalización, la cual hace referencia a la práctica social de constituir un espacio público en un espacio común, entendiendo los primeros como aquellos que domina el poder estatal y la administración pública, y los segundos como los espacios que son apropiados por medio de la acción social y colectiva. En ese sentido el trabajo comunitario de la FTDJ, apuesta por luchar y recuperar el espacio público de la comuna de las bandas criminales o expendedores de droga, por medio de acciones concretas como la realización de campeonatos deportivos tanto diurnos como nocturnos, tomas culturales, conciertos, carreras de atletismo contra la violencia, en las cuales la comunidad reconoce que los espacios públicos pueden ser utilizados para otras actividades y diferentes causas sociales.

La comunidad entonces, ha logrado por medio de la práctica de comunalización obtener varios beneficios colectivos como conseguir las sedes que componen a la Fundación Tiempo de Juego, ya que:

La Sede Moralitas fue donada por la familia del señor Morales cuando este falleció, puesto que él realizaba acompañamiento a la FTDJ y fue un gran apoyo para esta desde la donación de implementos para los diferentes deportes, así como participación en los torneos o eventos deportivos, con lo cual se ligó no solo físicamente a la fundación sino afectiva y emocionalmente lo que hizo que la Sede Moralitas se donara y simbólicamente se homenajeó con su nombre (Recorrido 1, diario de campo).

La huerta y la Sala Solar son otros espacios que se han luchado y obtenido por medio del ejercicio ciudadano, entendiendo esto como la práctica de ser conscientes del espacio que se habita y por medio de diferentes acciones transformarlo y apropiarlo. “La huerta es utilizada por madres cabezas de hogar participantes de la FTDJ, en la cual siembran diferentes productos agrícolas, como maíz, tomate, frijol, arveja, entre otros” (Recorrido 1, diario de campo). En este espacio se ha querido fomentar desde la misma comunidad un ejercicio de soberanía alimentaria que si bien todavía está en maduración y en proceso ha tenido grandes resultados, puesto que las madres llevan sus productos cultivados de manera que cada vez que la huerta de frutos ellas puedan consumir sus alimentos.

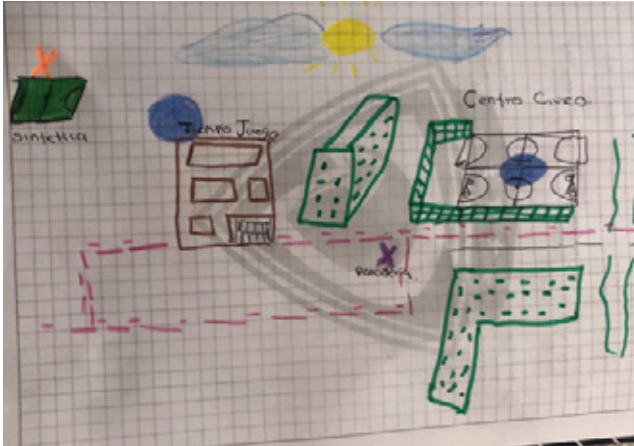
La sala solar por su parte fue donada por parte de varias compañías, pero con gestión de la FTDJ para que diferentes niños, niñas y jóvenes pudieran recibir clases de informática, esta funciona con energía solar y es utilizada también en conjunto con varios colegios con los cuales la FTDJ tiene trabajo comunitario.

Imagen 5. Huerta



Fuente: Archivo Personal Cazucá noviembre 2019

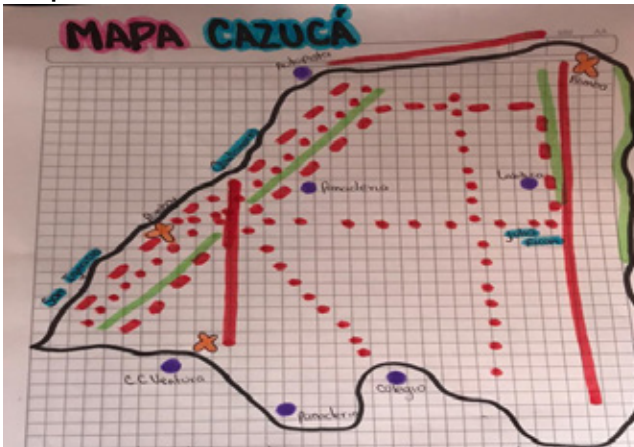
Mapa E



Mapa F



Mapa G



Mapa H



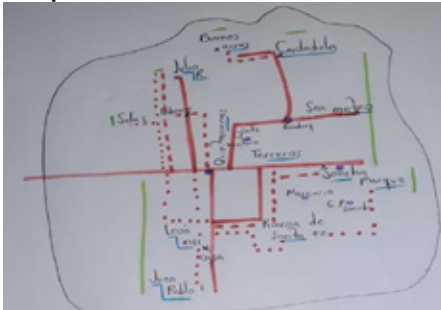
Mapa I



Mapa J



Mapa K



Mapa L



Fuente: Archivo personal Cazucá. 10 de junio del 2020

La clasificación de los mapas mentales se realiza teniendo en cuenta, por un lado, su legibilidad, dividiéndose esta caracterización en tres: legible, parcialmente legible, no legible, tomando en cuenta todos los elementos de la imagen y las formas físicas que en ellos se expresan basados en la tipología propuesta por Lynch (2008). Por otra parte, se clasificaron por la tipología de Rodwin (1969) quien según Martínez (SF) en sus propias palabras comenta qué:

estableció una tipología de esbozos de mapa en base a la cual podemos clasificar los esbozos obtenidos. Este primer análisis de los esbozos permite evaluar el conocimiento que el sujeto tiene de su medio y lo que es más importante, permite conocer el grado de conceptualización y de representación mental de la ciudad en cada sujeto (Martínez, SF, p. 193).

Los mapas que sean fragmentados o dispersos muestran una dificultad de representar los lugares donde se habita, por el contrario, los mapas en malla o en red hacen evidente un grado mayor de aprehensión y una mayor elaboración mental por parte de los individuos, estos mapas pueden ser lineales, en puntos, superficiales y cada uno muestra dentro de sí relaciones, así como entre ellos mismos.

Figura 1. Tipos de mapas cognitivos.



Fuente: (Rodwin, L. y otros, 1969, citado por Martínez, F, SF, p. 205)

Lo anterior, permite reconocer las razones para definir los caminos diarios que recorren los GC, las consecuencias de tomar rutas distintas a las habituales y de la misma manera, las razones de ubicación de los referentes importantes del territorio de Cazucá-Soacha y los significados de cada uno de ellos. Estas formas físicas de la imagen del lugar se perciben de manera individual, pero convergen en la colectividad de las relaciones que se establecen con el espacio en la vida cotidiana. Es por ello, que los mapas mentales al ser la percepción y construcción mental individual de Cazucá son notablemente diferentes; no todos los GC tienen en cuenta en su mapa los mismos lugares puesto que “la imagen de una realidad determinada puede variar en forma considerable entre diversos observadores” (Lynch, 2008, p. 15). Por lo tanto, esta elaboración de la imagen puede ser clara o no, mostrando sensaciones asociadas con la seguridad y orden reconocida en los lugares o por el contrario expresiones de inseguridad y desorden en los mismos.

Partiendo desde la legibilidad de los mapas, sea total, parcial o inexistente es posible ubicar los mapas A, B, J y K (Imagen 6) como legibles, en ellos es posible evidenciar una percepción mayormente elaborada en comparación con los demás mapas, para el espectador, son mapas que ofrecen una mayor legibilidad visual de las formas físicas y elementos de la imagen, presentando claridades y conocimientos frente a su territorio, ubicando en él, como muestra el mapa B los barrios principales de manera clara, con sus bordes, nodos, mojones y sendas principales. También, estos mapas ofrecen una conexión visual, se relacionan los elementos dentro de la representación mental que elaboran, por lo tanto, estos mapas se agrupan en la tipología de mapa mental relacionado, puesto que aunque no sean una elaboración mental o en red, con lo más consistentes de este taller.

Los mapas D, G, I (Imagen 6) son parcialmente legibles, aunque en ellos no se evidencia una claridad elaborada de la imagen de Cazucá, hay elementos y formas físicas que se ubican en ellos, como las sendas que son claras en el D y las relaciones que se establecen entre nodos y mojones y las sendas en el I, evidenciando ello un conocimiento que aunque se represente parcialmente en el mapa refleja cercanía con el territorio.

Finalmente los mapas C, E, F, H, I (Imagen 6) se ubican como ilegibles, esto porque no es claro visualmente la representación mental, así como no se nombran o ubican de manera clara las formas físicas y elementos de la imagen del territorio, no se nombran los barrios y los mojones, se trazan las sendas pero no

tienen relaciones lo suficientemente para entenderlas en la representación y son simples y superficiales, no profundizan en el territorio ni en las relaciones espaciales que puedan tener con el mismo.

Entre todos los elementos de la imagen existe una relación estrecha, en los mapas es posible evidenciar como lo que algunos ubican como nodos para otros son mojones y en algunos casos ambos cumplen la misma función, y así con todos los cinco elementos. Sin embargo, la convergencia entre estas imágenes es innegable, “cada individuo crea y lleva su propia imagen, pero parece existir una coincidencia fundamental entre los miembros de un mismo grupo. Son estas imágenes colectivas que demuestran el consenso entre números considerables de individuos...” (Lynch, 2008, p. 16). En los mapas estas convergencias reflejan en su mayoría el vínculo existente con la FTDJ y la huella que ha ido dejando en la historia de este territorio y sus habitantes, convirtiéndolo cada una de sus sedes en un punto de referencia importante para los GC y para Cazucá-Soacha.

Así mismo, los bordes identificados se relacionan con la ubicación de la comuna en la montaña, siendo un borde relevante en la organización de este territorio; por otra parte, los conjuntos residenciales construidos en la parte baja de Cazucá en el barrio Quintanares y Terreros, son considerados por los GC como un borde puesto que interrumpen el acceso directo a la comuna y generan una sensación de división entre lo que se puede reconocer como lo antiguo y lo nuevo en Cazucá. Por otra parte, los canales de agua como el caño que se encuentra paralelo a la calle de Quintanares, es

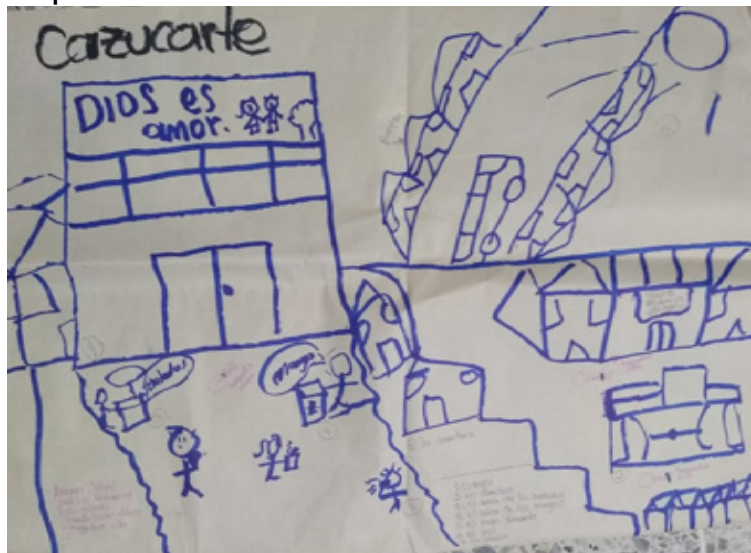
situado como un borde que dificulta la movilidad de los habitantes, porque el andén del espacio público es muy reducido y no existen cercas que diferencien el canal de la vía, lo que pone en riesgo a los transeúntes de caer al mismo, a lo que se suma que la calle mencionada se encuentra sin pavimentar.

Frente a los nodos, estos corresponden a los lugares de encuentro principalmente asociados con la FTDJ como la panadería La jugada, Labzuca, la Sede regional, la Sala solar; así como a aquellos construidos históricamente como el semáforo, el tanque y los bares que se encuentran en el sector. Así se convierten en puntos de reunión y relación entre los habitantes de la comunidad y los integrantes del equipo de la FTDJ. Por otra parte, los puntos de referencia externos, es decir, los mojones corresponden a los lugares que son de agrado para los habitantes como el Mirador y a los puntos en donde existe conexión con el transporte como la Estación de Transmilenio León XVIII, San Mateo y la Despensa.

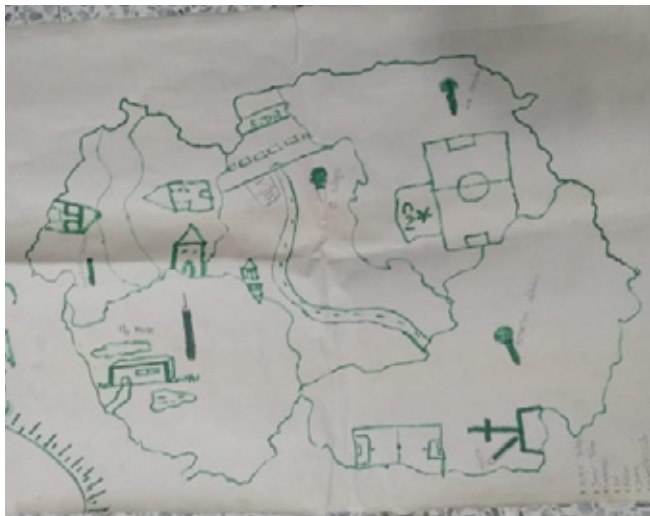
En este sentido, Cazucá al ser una comuna construida por asentamientos de invasión y ocupada por diferentes organizaciones políticas y armadas, ha experimentado durante muchos años disputas por el territorio, lo cual contribuye para quienes llegan nuevos y habitan la comuna a configurar imágenes fragmentadas y poco claras de la misma; a diferencia de algunos GC que manifiestan mayores claridades en su imagen ambiental, pero que no es una constante a pesar del papel y acción de la FTDJ, que posibilita mayores ampliaciones del conocimiento y acción sobre este territorio.

Imágenes 7. Cartografía comunitaria: aprender jugando FTDJ

Mapa 1



Mapa 2



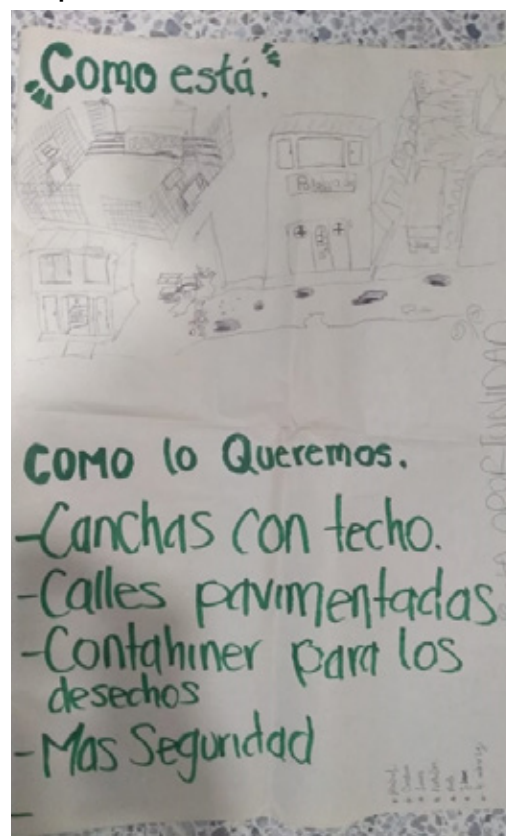
Mapa 3



Mapa 4



Mapa 5



Fuente: Archivo personal Cazucá. 7 de Octubre del 2019

Otro taller que aporta a la mirada sobre las características de las imágenes ambientales de los GC, se aborda en el denominado Cartografía comunitaria: aprender jugando FTDJ implementado de manera presencial con las y los jóvenes participantes de la ATL de fútbol del barrio Villa Mercedes, con el cual es posible reconocer las percepciones de estos frente a su territorio. Para ello, se realiza un mapa mental participativo con el objetivo de identificar las percepciones del espacio que tienen los actores que habitan el mismo, apreciar sus oportunidades y reflexionar sobre la mitigación de riesgos en el desarrollo comunitario del territorio.

Como se evidencia en los mapas 1 y 4 las y los jóvenes participantes de la ATL reconocen los actores que ponen en riesgo su territorio, representándolos como puntos negativos e inseguros, siendo estos quienes exponen a la comunidad a hurtos, a venta de drogas y conformación de grupos al margen de la ley, por otro lado, ubican estos lugares en donde se sienten seguros y libres, el lugar principal que se convierte en una imagen colectiva es la cancha que fue dibujada en todos los mapas y en la cual todos expresaron que se sentían seguros al momento de practicar deporte con la FTDJ, esto quiere decir que la FTDJ ha generado con el tiempo de trabajo una comunalización convirtiendo la cancha en un bien común protegido por los líderes sociales y por la misma comunidad de diferentes situaciones que ponen en riesgo el proceso que se lleva a cabo en este lugar.

Ahora bien, se resalta que en el conjunto de experiencias jugando con la FTDJ, se encuentra la unidad de interpretación habitar el lugar, entendida como el conjunto de dinámicas que permiten que el ser humano construya y transforme la realidad que comparte con otros y con los lugares que habita. En ese conjunto se consideran importante según Bermudez (2017) las prácticas espaciales, significados, arraigos y percepciones del lugar; ya que habitar un espacio, en este caso el territorio de Cazucá-Soacha, pasa por reconocerlo y recorrerlo conscientemente, puesto que el sujeto cuando realiza estas acciones de manera intencionada deja huellas en el mismo.

Asimismo, se comprende que el habitar un territorio significa dotar de sentido el espacio humano, esto se hace a través de acciones o prácticas que permita identificar aquellos lugares importantes para la comunidad.

Los lugares se pueden volver fuente que dota de sentido a la vida urbana, transformándose en lugares icónicos para la comunidad, observándose una fuerte vinculación entre los lugares icónicos

y la identidad de la ciudad, sea este un aspecto positivo, reafirmante de la vida o negativo, fuente de conflictos. etc. (Rodríguez y Zumelzu, citado por Bermudez, 2017. p.29).

De acuerdo con lo anterior, se evidencian en los mapas mentales realizados por los GC algunos lugares representativos para ellos y para la comunidad, estos se identificaron como mojones, entre los cuales se encuentran las Cancha Sintética, El mirador, y la Estación de Transmilenio León XIII. (ver mapas)

Al revisar las respuestas individuales, se evidencia que la mayoría de GC contesta a las preguntas ¿Qué hace que los puntos que ubicaste con X en el mapa sean referentes importantes de tu territorio? ¿Por qué son importantes los sitios que identificaste? ¿Qué significan para ti?

Son lugares donde yo me la paso y que realmente han sido importantes en mi vida o a nivel sentimental (Mapa G), porque son lugares en los que se comparten risas y momentos de aprendizaje, estos lugares están llenos de recuerdos. (Mapa I) (Comunicación directa con participantes del ejercicio).

Estas respuestas muestran que los lugares que son recorridos con frecuencia, que son referentes para la comunidad, y que son concurridos por esta, están dotados de sentido cuando se encuentran que los sujetos los marcan o los distinguen por los sentimientos, recuerdos y acciones que se han construido constantemente en esa relación territorio/comunidad.

Ahora bien, cuando se habla de habitar se debe tener en cuenta que el sujeto no habita solo el mundo, sino que comparte su espacio con otros, en ese sentido, desde Illich, 1984

““El arte de vivir es una actividad más allá del alcance del arquitecto” (p.7), escribe Illich. Es un arte que no se limita al modelado de los interiores, sino que también se refiere a los espacios comunes y a la organización de la comunidad”” (citado por Monnet, 2018, p. 13).

Es por esto, que se afirma que en Cazucá-Soacha el habitar también entendido desde la apropiación tanto material como simbólica se ha construido históricamente palmo a palmo por sus habitantes de manera colectiva. En el recorrido 3, William (líder comunitario) al contar la historia de la comuna 7 expresa que:

“Las construcciones de viviendas, de recursos básicos, de formación académica, entre otras actividades no se hicieron con el propósito solo de alojarse en un nuevo espacio sino de consolidar en este su lugar de vida.”

Asimismo, la FTDJ ha fortalecido esos espacios comunes al consolidar entre los GC el arte de habitar su territorio que se evidencia en el trabajo realizado por estos en el espacio público al apropiarse de los parques, canchas y salones comunales.

Cuando los GC expresan desde su percepción los conjuntos residenciales cerrados como un obstáculo y lo plasman en sus mapas mentales, da cuenta de la distinción sobre el habitante y el alojado expresado por Monnet (2018) quien explica la diferencia entendiendo los primeros como los sujetos conscientes de su habitar en el mundo, y por eso actúan, se relacionan y lo transforman; y el segundo, como el individuo que meramente ocupa un espacio, producido y construido por otros. Los conjuntos cerrados en Cazucá rompen con la vida comunal de los barrios y la comuna porque no permite la interacción con los otros que están fuera, esto se debe a que los GC “perciben que dichos conjuntos no permiten recorrer o transitar el territorio sino que hay bordearlos para llegar a un lugar, haciendo más largo el recorrido y anula la interacción con los residentes del mismo” (taller N°2), este es un fenómeno que ha proliferado en los últimos años, por la cercanía de Soacha con Bogotá, y por el costo-beneficio de los apartamentos en estos dichos conjuntos.

El habitar, por otra parte, puede ser entendido desde Cuervo (2008) como “una construcción donde una común preocupación es el “sentimiento de arraigo”, el de las formas de pertenencia, apego y contingencia del hombre con el lugar en el que habita como parte de la identificación del ser humano” (p. 3). En ese sentido, se evidencia que los mapas realizados por los GC; y los recorridos y reuniones hechos en compañía de las y los miembros de la FTDJ dan cuenta que la Fundación ha afianzado y fortalecido el proceso comunal y la identidad de las personas con su territorio cuando:

Ellos mismos expresan su preocupación por transformar los lugares en donde trabajan con niños, niñas y jóvenes, realizando más tomas de espacios públicos, eventos tales como, conciertos, torneos, campeonatos, maratones, entre otros. Su preocupación por formarse en las diferentes áreas para contribuir más adelante en el desarrollo de la comunidad, su afán de preguntarse cómo llegar a la comunidad de manera asertiva (Diario de campo 2019, encuentro N°1).

Entre otras inquietudes y acciones que permiten develar que los GC se sienten parte e identificados con Cazucá en la medida en que se preocupan por transformar su territorio desde diferentes frentes, ya sean acciones concretas, desde la academia o desde las reuniones coevaluativas con la FTDJ .

Cazucá-Soacha como se ha comentado en párrafos anteriores se edificó a partir de procesos históricos, políticos, sociales y culturales que convierten a esta comuna en un territorio compuesto por una diversa gama de facetas y cambios:

...ha pasado por luchas en torno al derecho a la tierra, ha sido construida desde los migrantes de diferentes partes del país, ha estado en disputa por diferentes grupos con ideologías diferentes, ha sido escenario de conflictos entre bandas criminales, pero también ha sido construida desde y para la comunidad (Comunicación directa, Recorrido 3).

En ese sentido, siguiendo las ideas de Cuervo (2008) se afirma que:

El espacio habitable es el resultado de la interacción de varias personas. Es la construcción continua que permite que un lugar o un espacio nunca sea vivido del mismo modo, y como habitar es vivir, nunca se habita del mismo modo. El concepto de habitar para este caso, está en constante evolución. Dado que siempre está en constante cambio, a medida que se transforma el entorno y las personas, cambia la manera de habitarlo (p.47)

Con lo anterior expuesto, se entiende que habitar un territorio se asocia con asentar, arraigar y oponerse, hacer resistencia quedando referido a que habitar “significa entonces “enraizar”, resistir, enfrentar, pero sobre todo “permanecer” y prevalecer frente a todo aquello que tiende a desinstarnos” Yory, 1999 (citado por Cuervo, 2008, p. 47). Al ser Cazucá construida por barrios de invasión o recuperación de tierras.

La comunidad se vio enfrentada con diversos actores que pelean dichas tierras, en ese sentido, se encuentra que tanto la policía, el INCODER, y de las diversas instituciones en representación del Estado se oponían a la restitución de dichas tierras a las familias que lo necesitan, así como

con los terratenientes y sectores privados que no se beneficiaban con la toma de las mismas. (Comunicación directa, Recorrido 3).

Pero ¿Qué significa habitar en estos tiempos? ¿Cómo la FTDJ ha propiciado procesos para que los GC habiten Cazucá-Soacha?. Partiendo desde Cuervo (2008), se afirma que “los hábitos inherentes al habitar implican acciones: permanencias, desplazamientos, pero también imaginarios; estas acciones deben ser lo suficientemente repetitivas y establecidas en un tiempo y en un espacio para considerarse como habituales.” (p. 47). Es por esto que al comprender lo plasmado por los GC en sus mapas mentales encontramos tres aspectos importantes; (1) existe cierta similitud en los recorridos que realiza cada uno de ellos en su vida cotidiana, es decir, confluyen en algún punto sus recorridos; (2) se puede hablar de que los GC tienen rutinas que permiten conocer y desplazarse por su territorio con mayor facilidad; y (3) existen algunos significados y sentidos de los lugares que conforman su territorio que comparan los GC y que recorren diariamente, este último está en relación con la última unidad de interpretación del conjunto de experiencias de Jugando con la FTDJ.

Respecto a los desplazamientos que hacen los GC en su vida cotidiana encontramos que los caminos que eligen personalmente pueden ser clasificados en lo que Lindón (2006) denominan desplazamientos pendulares y repetitivos, es decir, en su mayoría estos se realiza desde su casa hasta las Sedes de la FTDJ o los lugares donde realizan sus ATL con los miembros de la misma, con esto se puede evidenciar que los GC utilizan gran parte de su tiempo en espacios que la FTDJ tiene a su disposición, ya sea por trabajo, reuniones, encuentros, entre otras actividades.

Por otro lado, se puede demostrar que los desplazamientos realizados se hacen de manera consciente, puesto que “son más fáciles, menos peligrosos y más prácticos” (mapa K) y que la mayoría de caminos personales tomados concuerdan con las calles o vías institucionales, es decir, no se toman atajos, ya sea por parques, callejones, espacios públicos, etc. Esto se debe a que las vías institucionales cumplen su función de ser accesibles y transitadas por toda clase de personas.

Con respecto a los nodos, es decir, los lugares que son concurridos por los GC, se encuentra que estos concuerdan con los escogidos por la mayoría, en estos se puede encontrar que la Panadería la Jugada, Labzucca, la Sede Regional y la Sala Solar son lugares destinados para el trabajo con la FTDJ, mientras que el Bar, La Autopista Sur, El Tanque y el Semáforo son lugares

que son utilizados para actividades de ocio o son de referencia personal y comunitaria, ya que “son lugares reconocidos y son lugares donde nos la pasamos con nuestros amigos” (Mapa I). En ese sentido, se evidencia que existen en el territorio de Cazucá prácticas cotidianas que la persona, en este caso los GC realizan de manera “relativamente fija en el espacio, sea por un tiempo muy corto o más extenso, y que según sea la práctica y su temporalidad, la noción de quedarse o permanecer es más o menos fija en el espacio” (Lindón, 2006, p. 372). Es decir, los GC pueden dedicarles más tiempo a las prácticas de trabajo con la FTDJ o a sus actividades recreativas y/u ocio, depende de su elección personal, del tiempo destinado para cada actividad, entre otros criterios.

Finalmente, se manifiesta que los lugares, los desplazamientos y las prácticas, no pueden ir desligados de los sentidos y significados que guían el proceder de los sujetos en el espacio. En ese sentido: “los sentidos y significados espaciales, así como la memoria espacial, no solo se refieren al individuo, sino que son colectivamente reconocidos aun cuando lo sean dentro de pequeños grupos sociales” (Lindón, 2006, p. 379). Es por esto, que se afirma que los GC reconocen cuáles son los lugares agradables, inseguros, cómodos, seguros, peligrosos; los lugares en los cuales pueden aprender, divertirse, jugar y reír; otros que les causan tristeza, recuerdos, nostalgia, entre otros.

Es así, como se encuentra que hay lugares “donde nos encontramos para compartir con los compañeros, entrenar y tener un espacio seguro” (Mapa E), y hay otros lugares que “están llenos de recuerdos” (Mapa I). Estos sentidos y significados están relacionados directamente con la experiencia que los sujetos tienen con el espacio, primero de manera individual para luego ser compartida colectivamente, es por esto que se puede afirmar que estos no son compartidos por la sociedad en general, sino que como afirma Lindón (2006) son singulares al ser entendidos por algunos sujetos y depende de la intensidad y diversidad de las experiencias que se tengan en el espacio.

Cazucá- Soacha también ha sido presentada a los sujetos exteriores como un lugar peligroso, inseguro, lleno de pobreza y miseria, es decir, han estigmatizado el territorio, esto se evidencia en el Cartografía comunitaria: aprender jugando FTDJ, en el cual los niños, niñas y jóvenes comentan no estar de acuerdo con los estereotipos que se tienen sobre su territorio, puesto que el crimen organizado, la drogadicción y el robo, es el imaginario que tiene los demás residentes no sólo de Soacha sino de los territorios aledaños.

En ese sentido, muchos lugares pueden ser como afirma Lindón (2006) “vendidos sin raíces, como estereotipados, homogeneizados o, en donde uno de sus rasgos más destacados es la monotonía del paisaje” (p. 380). Sin embargo, lo que para algunos sujetos puede significar un no lugar, para otros este es donde se despliega la existencia misma, donde se habita conscientemente, donde se recorre el territorio como forma de apropiación, reconocimiento y transformación.

Conclusiones

La práctica pedagógica realizada con la FTDJ ha evidenciado que son posibles otros escenarios de formación ciudadana que están por fuera de la escuela convencional, en ese sentido, la Fundación ha demostrado que existen diversas alternativas para trabajar con las comunidades, que en este caso provienen del juego. Este es capaz de fomentar en niños, niñas y jóvenes valores, códigos y normas sociales que permiten vivir en sociedad.

Asimismo, la necesidad de formar personas que piensen en transformar su territorio desde acciones concretas tanto personales como colectivas. En ese sentido, se encuentra que el juego y la comunidad están estrechamente ligadas en Cazucá-Soacha, puesto que el juego también permite forjar lazos de amistad y de compañerismo, así como también promueve la proliferación de sentimientos, emociones, sentidos, recuerdos, etc.

De acuerdo con lo anterior, el trabajo concretado con los Gestores Comunitarios - GC permitió evidenciar que el territorio de Cazucá-Soacha está conformado por lugares llenos de historias, prácticas y significados que cada habitante ha construido en relación con el espacio que habita; y que a pesar de que hay estigmas respecto a este territorio, los habitantes, en este caso los GC, pretenden seguir transformándolo a partir de las prácticas y actividades que realizan en su vida cotidiana.

También, respecto a los dos talleres aplicados con la FTDJ se pudo evidenciar que muchos GC a pesar del trabajo que llevan con la fundación tiene un grado bajo de conceptualización y de representación mental del territorio, puesto que, al momento de señalar las formas físicas, la imagen mental no fue legible sino confusa y poco clara. Sin embargo, al revisar las respuestas se evidenció que las y los jóvenes habitan el territorio al recorrerlo conscientemente, es decir, toman decisiones en los desplazamientos, al significarlo, puesto que impregnan en el significado de seguridad, comodidad, aprendizaje, compinchería, entre otros, y lo transforman, realizando en él actividades en pro de la recuperación de espacios públicos en espacios comunes, como es el caso de la ocupación de las canchas públicas para realizar torneos y campeonatos deportivos comunitarios, nutriendo esto la experiencia en el espacio la cual permite construir la vida cotidiana y las relaciones afectivas con los lugares convirtiendo poco a poco a Cazucá en un territorio de transformación constante.

Referencias

- Bermúdez, J. (2017). *Transformación urbana: Una aproximación desde el habitar de tres barrios del sector Suba Rincón*. (Monografía). Recuperado de <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/6773/1/>
- Carreño-Dueñas JA. *Consentimiento informado en investigación clínica: un proceso dinámico*. pers.bioét. 2016; 20(2): pp. 232-243. DOI: 10.5294/pebi.2016.20.2.8
- Cuervo, J. (2008). *Habitar: Una condición exclusivamente humana*. Iconofacto, 43-51.
- García, A. (2019). *Jugando a aprender: la relación de la fundación tiempo de juego con el aprendizaje a través de actividades lúdicas*. Revista el Observatorio.
- Harvey, D. (2013). *Ciudades rebeldes. Del derecho de la ciudad a la revolución urbana*. Ediciones Akal. Madrid-España.
- Lindón, A (2006). *Geografías de la vida cotidiana*. En Lindón, A y Hiernaux, D. (Dir.). Tratado de Geografía Humana. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa. Div. Ciencias Sociales y Humanidades IV. Recuperado de <https://leerlaciudadblog.files.wordpress.com/2016/05/hiernaux-y-lindc3b3n-tratado-de-geografc3ada-humana.pdf>
- Lynch, K. (2008). *La imagen de la ciudad*. Editorial Gustavo Gili, SL, Barcelona.
- Martínez, V. (2014). *Habilidades para la Vida: una propuesta de formación humana*. Itinerario Educativo, xxviii (63), 61-89
- Martínez, F. (SF). *La ciudad real y la imaginada*. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/58907255.pdf>.
- Monnet, N. (2018). *¿Del derecho a la vivienda al derecho al habitar?*. Crítica urbana, 2, 10-14. Recuperado de <http://criticaurbana.com/wp-content/uploads/2018/09/CU2-Nadja-Monnet-es.pdf-2.pdf>
- Torres, A. (2013). *El retorno a la comunidad. Problemas, debates y desafíos de vivir juntos*. CINDE EL BUHO. Bogotá, D.C



TERRITORIOS, PROBLEMÁTICAS Y OPORTUNIDADES





LOS NIÑOS DE BRAZOS DE HIERRO

Serie Fotográfica

Por: **CRISTIAN PÉREZ**

Sociólogo

Pontificia Universidad Javeriana

Énfasis en comunicación audiovisual, y fotógrafo

Escuela Zona Cinco.

Realizó un diplomado en formación y creación de contenidos multimediales sobre el patrimonio cultural de las comunidades afrodescendientes y palanqueras con la Revista Vive Afro. Realizó sus prácticas en el Ministerio de Cultura en el área de Escuelas Taller y actualmente trabaja como investigador social en la Fundación Tiempo de Juego en el área Gestión del conocimiento.

Email: cristian.perez.b01@gmail.com

Esta serie fotográfica fue tomada en el año 2017 durante un viaje por el río Amazonas. A lo largo de casi tres semanas de viaje en barco por la Amazonía, iniciando en Tabatinga (frontera Colombia – Brasil) y finalizando en Belém, capital del estado brasilero de Pará. Fui testigo de una cantidad de sucesos y dinámicas desconocidas para mí. Sin embargo, durante estos 4.000 kilómetros recorridos hubo un momento que me llamó especialmente la atención y que afortunadamente tuve la oportunidad de registrar con mi cámara: “los Niños de Brazos de Hierro”, como los nombraría Elvis Cueva Márquez.

En el último tramo del viaje, entre Santarém y Belém, empecé a notar que a la embarcación se estaban subiendo niñas y niños de no más de quince años de edad a vender camarones. Esto me causó curiosidad porque íbamos en medio del río Amazonas y en ningún momento el barco había disminuido su velocidad. Me acerqué a la popa de la embarcación y observé varias canoas, tripuladas en su mayoría por niños y niñas que las enganchaban al barco para posteriormente subirse a vender camarones por kilo, a un precio muy económico. Mientras capturaba con mi cámara este momento sentí asombro por la habilidad con que las niñas y niños realizaban esta acción y al mismo tiempo sentí temor por la alta peligrosidad que esto supone. Alrededor de quince minutos duró la venta de los alimentos y posteriormente se dispusieron a bajar a sus canoas, desengancharlas de la embarcación para luego perderse en el río Amazonas en la dirección en que llegaron.

Si bien esta práctica, que se ha prolongado por generaciones, expone la capacidad de agencia de las comunidades amazónicas que han logrado adaptar sus necesidades al contexto geográfico de esta zona, es una práctica riesgosa bien sea para los niños, las niñas o los adultos que la realicen. A pesar de esto, allí se demuestra el conocimiento práctico de quienes habitan este territorio. Estas niñas y niños poseen conocimientos y habilidades en torno al agua bien sea para la pesca, el transporte o muchas otras actividades. Por tal razón es importante cuestionar el papel del Estado y de la escuela para que sean ellos quienes, en lugar de intentar reproducir conocimiento alejado de las necesidades y la realidad de las comunidades, se centran en fortalecer este conocimiento amazónico, impulsando la sostenibilidad, el mejoramiento de la economía local y brindando espacios seguros que permitan el desarrollo de la niñez.

El título Los Niños de Brazos de Hierro fue pensado por el investigador y guía amazónico Elvis Cueva Márquez.



















CONEXIÓN ENTRE EL DEPORTE Y LAS HABILIDADES PARA LA VIDA EN TIEMPO DE JUEGO

Por: **KRISTÍNA CABALOVÁ**

De nacionalidad checa, hizo su pregrado en los Estudios Internacionales del Desarrollo Universidad Palacky

Actualmente desarrolla una Maestría del Desarrollo Internacional y los Estudios del Medioambiente Hizo sus prácticas en el campo del Deporte y Desarrollo en ONG Fotbal pro rozvoj (Fútbol para el desarrollo) en República Checa y en la Fundación Tiempo de Juego en Colombia. Trabajaba en la organización Člověk v tísni (People in Need) con el enfoque en la educación de los jóvenes en las comunidades excluidas.

RESUMEN

Todo jugador debe, en algún momento, dejar de jugar su juego para pensar desde afuera acerca de la mejor manera de jugarlo. Podemos imaginarnos, por ejemplo, las charlas durante el medio tiempo de cualquier partido de fútbol, en donde más allá de jugar, se evalúa el modo de jugar y las estrategias más eficientes. De la misma manera, TDJ considera de suma importancia dejar de aplicar nuestra metodología para pensar, desde afuera, acerca de la mejor manera de aplicarla.

Es por esto que estos textos ostentan un carácter serio y académico: son las reflexiones que hacen los miembros de la fundación acerca de los múltiples temas sobre los que nos apoyamos: el potencial pedagógico del juego; la relevancia de las Habilidades para la Vida; el valor del capital humano; la importancia del liderazgo; la influencia del deporte sobre las comunidades, entre otras.

Los resultados muestran que el rol del deporte es una herramienta que trae los niños y jóvenes a la fundación; que hace todo el proceso educativo más atractivo y divertido; y que tiene potencial para desarrollar diversas habilidades. La investigación enfatiza en cuatro habilidades para la vida – comunicación, empatía, relaciones interpersonales y conocimiento de sí mismo, y demuestra su impacto en las vidas de los monitores, principalmente en el entorno de sus familias, colegios y entrenamientos.

PALABRAS CLAVE:

Deporte para el desarrollo, Habilidades para la vida, Fundación Tiempo de Juego, desarrollo juvenil, Colombia, Soacha, Cazucá.

ABSTRACT

Every player must, at some point, stop playing his game to think from the outside about the best way to play it. We can imagine, for example, the talks during halftime of any soccer game, where beyond playing, the way of playing and the most efficient strategies are evaluated. In the same way, TDJ considers it extremely important to stop applying our methodology to think, from the outside, about the best way to apply it.

That is why these texts have a serious and academic character: they are the reflections made by the members of the foundation about the multiple issues on which we support ourselves: the educational potential of the game; the relevance of Life Skills; the value of human capital; the importance of leadership; the influence of sport on communities, among others.

The results show that the role of sport is a tool that brings children and young people to the foundation; that makes the entire educational process more attractive and fun; and that has the potential to develop various skills. The research emphasizes four life skills – communication, empathy, interpersonal relationships and self-knowledge, and demonstrates their impact on the lives of the monitors, mainly in the environment of their families, schools and training.

KEYWORDS:

Sport for development, Skills for life, Fundación Tiempo de Juego, youth development, Colombia, Soacha, Cazucá.

Introducción

Esta investigación está dedicada al fenómeno del deporte para el desarrollo y al concepto de Habilidades para la vida. Explora el papel del deporte en la enseñanza de cuatro habilidades para la vida en la Fundación Tiempo de Juego y describe el impacto de este aprendizaje a las vidas de sus participantes, específicamente a los monitores (jóvenes líderes).

Se desarrollaron dos preguntas principales de investigación: ¿Cómo contribuye el deporte al proceso de enseñanza de habilidades para la vida a los monitores de la fundación? ¿Cuál es la influencia de las habilidades para la vida en la vida de los monitores de TDJ?

El enfoque es en cuatro de las habilidades para la vida: conocimiento de sí mismo, relaciones interpersonales, comunicación y empatía. Estas habilidades están relacionadas entre ellas y, además, un enfoque más específico puede producir un análisis más profundo y dar una mejor comprensión del tema. En esta primera parte está descrito el contexto de Colombia y de la localidad en donde la investigación se llevó a cabo; sigue la descripción de los dos conceptos principales: Habilidades para la vida y Deporte para el desarrollo.

Contexto

Una de las localidades en las cuales la fundación trabaja es el municipio Soacha que se encuentra en el sur de Bogotá, capital de Colombia. Este país ha pasado en los últimos 60 años por el conflicto armado que afectó a todas las áreas (social, económica, política, cultural, entre otras) y sus consecuencias están presentes hasta este momento. Yaffe (2011) menciona los actores múltiples en esta problemática: guerrillas, paramilitares, narcotraficantes, grupos de autodefensa, gobierno y sociedad civil. Estos grupos eran diferentes en su naturaleza y su propósito, pero todos se han convertido en generadores de la violencia.

El conflicto ha estado más presente en las áreas rurales donde las personas estaban forzadas a unirse a los grupos, estaban explotadas y vivían bajo de violencia. (IEPRI, 2001). Millones de las víctimas estaban afectadas por asesinatos, abuso sexual, reclutamiento o desplazamiento forzado, tortura, daño psicológico, entre otros. Estos hechos tenían un impacto grande en la sociedad, por ejemplo, el aumento de la violencia homicida, los secuestros y las pérdidas en la infraestructura, el aumento de la mortalidad y la morbilidad, menor acumulación de capital humano, menor tasa de

participación en el mercado laboral y menores ingresos, etc. (Sánchez, Díaz, 2005).

La presencia de los problemas mencionados se ha transferido al municipio Soacha y a su comuna IV Cazucá que es el área del enfoque en este artículo. Este lugar se convirtió en uno de los destinos principales de las personas desplazadas y de ellos inmigrantes y se caracteriza como un ambiente multicultural, pero con gran competencia entre sus habitantes: la falta de recursos económicos y oportunidades de empleo genera muchos retos. Por ejemplo, el trabajo infantil, que a menudo es un ingreso importante para la sostenibilidad de las familias; reclutamiento de grupos criminales; formación de pandillas; consumo de drogas y sustancias psicoactivas; violencia sexual, embarazos a temprana edad, entre otros. Isaza y Campos (2005) mencionan que en estos municipios los adolescentes tienen pocas esperanzas de hallar un “destino” que los entusiasme, debido a la pobreza y a la falta de oportunidades.

La Gobernación Cundinamarca (2015) dice acerca de la mala situación de seguridad que este problema tiene su origen en la baja escolaridad, la falta de actividades deportivas y culturales, las altas tasas de desempleo o el empleo informal y muchas otras razones de carácter familiar y cultural. “Esto lleva a la población joven a inclinarse por unirse a pandillas o simplemente actividades delictivas de toda índole (Gobernación Cundinamarca, 2015, p.44).” Y esta situación ha llegado tan lejos que la aceptación de la violencia es, hasta cierto punto, parte de la vida local en Cazucá (Sobotová et al., 2016, p.522).”

Deporte para el desarrollo

El concepto de Deporte para el Desarrollo (conocido como Deporte para el Desarrollo y la Paz) se entiende en la investigación como una herramienta de cambios y transformación, pero no como el agente del cambio en sí mismo. Su definición está basada en Cárdenas (2013, p.25), quien dice que: “Deporte para el desarrollo y la paz propone el uso de juegos, actividad física y deporte para abordar objetivos explícitos de paz y desarrollo.” También en Spaaij et al. (2012, 443): “Dentro de la literatura existente, existe un consenso de que el deporte no enseña automáticamente a las jóvenes habilidades para la vida o comportamientos prosociales particulares; más bien, estas habilidades deben enseñarse y fomentarse intencionalmente a lo largo de la experiencia deportiva.”

Los efectos del uso del deporte como una herramienta transformadora son varios y tocan distintas áreas de la vida. Según las Naciones Unidas, el deporte puede ser una gran herramienta para desarrollar relaciones entre las personas: “el deporte une a las personas y las comunidades, destacando los puntos en común y uniendo las diferencias culturales o étnicas (en Massao et al., 2012).” Por otra parte, el deporte puede utilizarse no sólo para desarrollar, sino también para “abordar una amplia gama de problemas sociales, entre ellos: la igualdad de género; construcción de la paz y resolución de conflictos; Inclusión social; crimen y violencia; racismo; desigualdad social; educación para la salud (Cárdenas, 2013, p. 25).

”Además, el rol del deporte en Colombia es muy significativo, porque “el deporte es una actividad muy popular en todo el país (Parnell et al., 2018, p.2a)” y su popularidad, así como su universalidad, aumentan el papel del deporte en los procesos de consolidación de paz, entre otros.

Sin embargo, este concepto también puede estar limitado por los propios entrenadores y profesores. Cárdenas (2013, p. 30) dice que: “los entrenadores deportivos pueden saber poco o nada sobre la construcción de la paz; a la inversa, los constructores de la paz (y los investigadores) generalmente no están capacitados en entrenamiento deportivo.” Para lograr resultados positivos, es importante tener al menos algo de conocimiento sobre entrenamiento y desarrollo al mismo tiempo, lo que significa que todos (profesores, investigadores, los trabajadores sociales...) deben estar conscientes de estos temas y deben trabajarlos como parte de su propio desarrollo personal.

Habilidades para la vida

El término habilidades para la vida está abierto a una amplia interpretación. UNICEF (2003), por ejemplo, declara que “las habilidades para la vida se definen como habilidades psicosociales para un comportamiento adaptativo y positivo que permite a las personas tratar con eficacia las demandas y los desafíos de la vida cotidiana.” Según la OMS (1999), las habilidades para la vida se pueden dividir en cinco áreas básicas: toma de decisiones y resolución de problemas; pensamiento creativo y pensamiento crítico; comunicación y habilidades interpersonales; autoconciencia y empatía; y manejo de las emociones y manejo del estrés. Fortalecer estas áreas puede llevar al autodesarrollo e influir positivamente en la vida cotidiana de las personas. Da-

nish et al. (2004, p. 40) definen las habilidades para la vida “como aquellas que permiten a las personas tener éxito en los diferentes entornos en los que viven, como la escuela, el hogar y en sus vecindarios.”

Enseñar las habilidades para la vida a través del deporte puede tener un impacto más fuerte tanto en los jóvenes como en los adultos. La relación positiva entre estos dos conceptos ya fue demostrada. Mandigo et al. (2016, p.26) dicen: “el aprendizaje de habilidades para la vida a través del deporte durante la adolescencia también ha demostrado tener un impacto duradero en las personas hasta la edad adulta.”

Fundación Tiempo de Juego

En reacción a varias problemáticas colombianas, muchas ONG se fundaron para luchar por una vida mejor para los ciudadanos. Una de ellas es la Fundación Tiempo de Juego, cuyos orígenes se ubican en Altos de Cazucá en 2006, cuando un periodista colombiano, Andrés Wiesner, llegó a la comunidad para hacer un informe de investigación para la revista colombiana *Semana*. Después de esta experiencia, en la que enfrentó problemas como la pobreza, la violencia, las drogas, el embarazo temprano y otros problemas sociales, decidió iniciar un proyecto con el propósito de ocupar el tiempo libre de niños, niñas y jóvenes, ya que consideraba que la causa principal de estos problemas es el exceso de tiempo libre. (Reyes, Wiesner, 2011).

Comenzó con un proyecto de fútbol y la idea era ocupar el tiempo libre de los niños. A través del juego, comenzaron a conocer nuevas perspectivas e incluso comenzaron a cambiarse a sí mismos, así como a su entorno. “Esa pequeña escuela de fútbol que comenzó a crecer desde el año 2006 tuvo desde su inicio dos características muy especiales: por un lado, utilizaba una metodología diferente, en la que la competencia le cedía el paso a la convivencia; por otra parte, le daba el rol de profes a los mismos jóvenes, seleccionados de forma natural por su proactividad y su personalidad (Tiempo de Juego, 2015, p.3)”

Actualmente la fundación tiene tres sedes en los tres territorios colombianos: Soacha (departamento de Cundinamarca), Santa Marta (departamento de Magdalena) y Timbiquí (departamento de Chocó). Además, cuenta con proyectos propios en más de cinco departamentos. De acuerdo con las últimas estadísticas internas de 2018, TDJ tiene 2953 participantes en acti-

vidades de tiempo libre que incluyen deportes (fútbol, fútbol-sala, baloncesto, atletismo), artes (música, danza, cine, literatura, pintura/dibujo) y tecnologías (comunicación, radio, fotografía, impresión y producción).

El propósito de esta organización se puede ver en su visión: “Jugamos para inspirar comunidades a hacer sus sueños realidad” y su misión: “Utilizamos el juego como una herramienta de transformación comunitaria, para promover capacidades de niños, niñas y jóvenes, inspirándolos a ser agentes de cambio.”

Como se mencionó, la fundación tiene su propia Metodología Convivencial que es parte de cada actividad en TDJ y conecta las habilidades psicosociales (habilidades para la vida) con habilidades técnicas (según la Actividad de Tiempo Libre). Cada sesión de cada actividad también se divide en tres momentos: el primero comienza con la bienvenida, realizando una actividad de sensibilización lúdica, estableciendo acuerdos técnicos y de coexistencia que los participantes desean cumplir; es muy importante fomentar que los participantes creen los acuerdos por ellos mismos y también eligen a un joven líder que cuida de su cumplimiento.

El segundo momento es sobre la actividad de tiempo libre donde se implementan los acuerdos. Y el tercer momento es una discusión sobre lo que sucedió en la segunda parte, la retroalimentación y una transferencia a la vida cotidiana.

Una de las partes más importantes de la fundación es el desarrollo de liderazgo y por eso establecieron Escuela de Liderazgo donde los monitores (jóvenes líderes) pueden desarrollar sus habilidades de liderazgo, aprender más sobre habilidades para la vida y trabajar en sus habilidades pedagógicas, porque se espera que se conviertan en profesores de los participantes más jóvenes. Estos líderes se denominan agentes de cambio y Tiempo de Juego (2019) definió 7 modelos de estos perfiles de liderazgo: Monitores, Gestores Comunitarios, Profesores de Actividades de Tiempo Libre, Docentes Escolares, Voluntarios y practicantes, Líderes comunitarios y Transferencistas.

Para el enfoque de este trabajo, hay una descripción más detallada de los monitores. Se definen como jóvenes voluntarios que decidieron asistir a la Escuela de Liderazgo y compartir estas experiencias y conocimientos con otros. Allí desarrollan habilidades técnicas, pedagógicas y psicosociales para poder inspirar y generar cambios sociales en su comunidad; aprenden a planificar, desarrollar y evaluar diferentes tipos de actividades con el propósito de ayudar con actividades de tiempo libre o incluso tener la responsabilidad de dirigirlos.

Además, definen sus planes futuros y los sueños que desean alcanzar: “vez, tienen un proyecto de vida claro y positivo que permite que estas actividades están permeadas por la Metodología Convivencial TDJ y por un liderazgo constructivo (Tiempo de Juego, 2019, p.11).” En otras palabras se supone que son modelos a seguir para la comunidad, los niños, los jóvenes y sus familias. (Tiempo de Juego, 2019).

Metodología

Esta investigación es cualitativa y exploratoria porque se pregunta por el concepto de Deporte para el desarrollo, específicamente el papel del deporte con respecto al desarrollo de Habilidades para la vida y su influencia en las vidas de monitores de la Fundación Tiempo de Juego. Como método apropiado de recolección de datos, se eligieron entrevistas semiestructuradas que se llevaron a cabo directamente en el campo, lo que brindó la oportunidad de estar en el centro de las actividades del deporte para el desarrollo.

La muestra de investigación se denomina conveniente y criterio, lo que significa que se decidió establecer algunos criterios y elegir entrevistados de acuerdo con ellos. El primer y más importante criterio es que todas las personas investigadas tienen que ser monitores de áreas deportivas. Además, tener un equilibrio de género (5 chicos y 5 chicas) y ser participantes regulares que están involucrados en los procesos de TDJ. La intención fue elegir al menos un representante de todos los deportes que ofrece la fundación, sin embargo, la mayoría es del fútbol. Decidí elegir 10 de ellos porque hay entre 15 y 20 que responden a estos criterios.

Entrevistados	Sexo	Edad	Tiempo en TDJ (años)	Tiempo como monitor (años)
P1	hombre	18	10	6
P2	hombre	19	8	4
P3	hombre	14	7	1
P4	hombre	14	7	1
P5	hombre	14	7	0,3
P6	mujer	18	6,5	4
P7	mujer	17	7	3
P8	mujer	19	4	2
P9	mujer	17	5,5	2,5
P10	mujer	16	4	1,5

Se utilizó el análisis temático para organizar los datos y prepararlos para una interpretación profunda cuyo objetivo principal es describir e interpretar los primordiales temas (tendencias) que aparecen en los datos y se están buscando respuestas a las preguntas de investigación en los datos. (Dušková, Šafaříková, 2015).

Resultados y discusión

Papel del deporte en el desarrollo de monitores

Categoría	Subcategoría	Códigos
Papel del deporte en el desarrollo de monitores	Razones para permanecer en TDJ	<ul style="list-style-type: none"> Deporte como medio de prevención Enfoque en las personas
	Metodología	<ul style="list-style-type: none"> Vivir habilidades aprendidas Aprender a través de los niños Aplicación de la metodología Modelos a seguir
	El deporte como herramienta pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> Una herramienta para cambios y transformación Deporte enseña habilidades Sueños
Desarrollo e impacto de habilidades para la vida	Varias habilidades	<ul style="list-style-type: none"> Cambios en comunicación (antes/después) Comunicación como herramienta Cambios en la resolución de conflictos
	Comunicación	
	Empatía	<ul style="list-style-type: none"> Desarrollo de empatía Empatía en práctica
	Relaciones interpersonales	<ul style="list-style-type: none"> Nuevas amistades Relaciones en familia
	Conocimiento de sí mismo	<ul style="list-style-type: none"> Conciencia de propias capacidades Dirección de vida

Tabla 2 Categorías, subcategorías y códigos surgidos del análisis.

El papel del deporte está descrito como una herramienta para el desarrollo y transformación, y como un magneto que trae los participantes a la fundación en donde el deporte tiene un valor adicional y ellos pueden aprender varias habilidades útiles.

Primero de todo, los entrevistados mencionaron que el deporte es la razón principal de por qué quieren venir y luego permanecer en la fundación (otra razón es que tienen muchos amigos en TDJ). P9 admite que su motivo de inscribirse fue ocupar su tiempo libre: “Al principio era como venir y ocupar mi tiempo libre. Pero pues a medida que asistía más clases pues iba viendo que iba haciendo una pasión por el deporte.” P2 agrega el potencial de asistir: “de estar en la casa sin hacer nada, estar solo en el colegio... allí ya a generar una actividad o ya es como un cambio grande.”

El simple hecho de como crear un espacio para los niños y jóvenes, les brinda motivación de vivir una vida distinta a la vida “normal” que conocen de su barrio, en cual tienen motivos para seguir adelante, para trabajar en su desarrollo y luchar por sus sueños. P3 también menciona que el deporte y la fundación ayuda a la gente de la comunidad prevenir o aun salir del ambiente negativo: “Nos pueden ayudar en la vida, a prevenir cosas que no seamos cuando seamos gran-

des [...] como el consumo de las drogas, los embarazos, las malas compañías y así... esos es un espacio que nos pueden sacar de eso.” Los programas deportivos y el trabajo de las fundaciones pueden contribuir a la mitigación de la violencia y otras problemáticas que se encuentran en Cazucá.

La siguiente razón por la cual el deporte es una herramienta es que el deporte produce diversas habilidades – esta es la razón principal de esta investigación. Los mismos participantes pueden ver el potencial del deporte y reconocerlo como una herramienta de transformación. P1 dice: “Creo que el deporte es una herramienta de cambio, es una herramienta de transformación que contribuye a las personas porque por medio de éste se puede transformar a una persona y se puede transformar una comunidad entera.” Y justifica su argumento: “Por qué se relaciona llegando a un chico, por ejemplo, que le gusta el fútbol.

Desde esa parte enseñándole habilidades técnicas se le empiezan a enseñar habilidades para la vida, habilidades que le servirán para formarse como una buena persona y servirle a esta sociedad.” Además, la omnipresencia de las habilidades para la vida es algo que suelen notar con el tiempo: “Antes hace mucho tiempo yo pensé no, sólo fútbol, fútbol y habilidades en otro lado, pero a lo largo de esto me di cuenta que siempre están ahí presentes por unas pequeñas que sean siempre las habilidades están ahí presentes.” Además de su presencia, también el poder de la asistencia voluntaria hace que el proceso de aprender nuevas cosas sea mucho más fácil, P2: “Yo creo que dentro del deporte esa parte [habilidades para la vida] se ve mucho si se dan voluntariamente. Y entonces uno se da cuenta que las está manejando dentro del mismo. Entonces se convierte en un aspecto positivo.”

Una de las características de las actividades en Tiempo de Juego es el enfoque en las personas. Su metodología y su actitud hacia los participantes no se centra principalmente en sus capacidades deportivas, sino mucho más en la formación de seres humanos y en ofrecerles un sentimiento de su segundo hogar. La búsqueda de otro hogar es muy común aquí, porque la situación en muchas familias es delicada y estos niños y jóvenes están buscando un lugar seguro para pasar su tiempo libre. P5 dice acerca de la fundación: “Aprendí que Tiempo de Juego no era solo una fundación que solo querían los niños que viniera sino una familia que te pueda ayudar en los momentos malos, sin importar lo que pase el Tiempo de Juego te va a apoyar.” Y P2 comparte algo muy importante: “No te tratan como un deportista más sino como una persona. Entonces, sí ese

calor como humano que hay ahí entonces fue lo que hizo que no me retirara si no siguiera con el proceso.” Y de su propia experiencia en los entrenamientos concluye: “Es mejor que primero aprendan a ser personas y después aprendan a ser deportistas.”

Otra área significativa que surge de las actividades deportivas es el rol de los modelos a seguir. En ellos se pueden convertir tanto los monitores como los profesores u otros empleados (psicólogos, coordinadores, voluntarios...) de TDJ. Los participantes admiran sus habilidades pedagógicas, sus personalidades, sus esfuerzos por seguir sus sueños, la forma de trabajar con las personas, entre otros. El papel de ellos es una parte muy significativa en todo el proceso, ya que afectan directa o indirectamente a los participantes de TDJ. Los entrevistados hablaron sobre sus profesores, pero también sobre las estrellas de su deporte. P5 admira varios futbolistas mundiales y entre ellos menciona un coordinador deportivo de la fundación (con él no estuvo en la relación directa, pero aun así está impactado por él):

“Sobre esto soñé desde que comencé a ver partidos de Colombia y aprendí lo que ellos se esforzaron tanto en luchar por llegar a lo que es ahora como James, Falcao o David Osorio, Messi... Yo quiero ser como uno de ellos.” Es primordial mencionar que P5 puso al mismo nivel con los jugadores famosos como James Rodríguez a una persona de la fundación: esto demuestra que los líderes (modelos a seguir) de TDJ realmente tienen un gran impacto en los participantes. Por último, durante estas sesiones deportivas, los participantes están motivados a soñar en grande, crean sus propios sueños, y TDJ les muestra que pueden alcanzarlos si hacen un esfuerzo y se mantienen constantes. Los sueños son incluso parte de la visión de la fundación que dice: “Jugamos para inspirar comunidades a hacer sus sueños realidad”. P8, una de las encuestadas cuyo sueño es correr los Juegos Olímpicos, dice: “Siempre instruimos a los niños de tal forma que piensen por sí mismo, pero piensen de manera bien de que todos podemos luchar, todos podemos llegar cumplir nuestros sueños.”

Desarrollo e impacto de habilidades para la vida

El deporte se mostró como una herramienta efectiva para el desarrollo de las habilidades y para el cambio tanto en uno mismo como a su alrededor. Los entrevistados repetitivamente mencionaron varias de ellas. Hablaron mucho sobre el empoderamiento de su lide-

razgo a través de los talleres en la Escuela de Liderazgo, del trabajo con niños y del apoyo recibido por otros líderes de TDJ. Otras habilidades que se mencionan con frecuencia son pensamiento crítico, pensamiento creativo, manejo de la tensión, manejo emocional, toma de decisiones, responsabilidad, disciplina, tolerancia, respeto hacia los demás y hacia uno mismo, amor... Es primordial mencionar que todas estas habilidades y valores están conectados y que se pueden desarrollar más que una en el mismo tiempo y en el mismo deporte, como lo es en el caso, por ejemplo, de pensamiento crítico y toma de decisiones, P3: “Pensamiento crítico, pensar antes de actuar porque, porque a veces piensas con la cabeza digamos caliente y no sabes lo que haces. En cambio, cuando usted se calma y piensa de lo que va a hacer, él ya podrá decir no, lo que va a hacer está mal. Después mejor me detengo y me callo.”

1. COMUNICACIÓN

La comunicación se reconoce como un instrumento para relacionarse con otras personas, compartir con los demás, conocer personas y resolver conflictos y problemas. Los monitores pasaron por un proceso en el cual están perdiendo la timidez y, además, están aprendiendo a expresarse mejor. Gracias a esto comienzan a comunicarse con compañeros del colegio, familiares o personas fuera de su territorio. Todos dijeron que solían ser muy tímidos, que no hablaban con nadie, que consideraban que la exposición escolar era algo difícil y en general temían de las charlas en público.

P8 compartió: “Antes estaba muy callada, me hicieron bullying en el colegio, así que estaba muy cerrada al grupo [...] y no escuchaba bien pues me iba un poquito mal [...] ahora me va mejor y ya no me da pena expresarse frente a la gente y ya me gusta ya estar hablando, charlando con los niños.” Todos los entrevistados estuvieron de acuerdo en que la comunicación también ayuda con la integración al grupo, P5 lo explica en su ejemplo: “Antes no tenía buena comunicación con los demás porque era como un chico solitario. Pero con Tiempo de Juego he podido aprender a tener más compañeros conmigo y ya no estar solo.”

En el entorno de los participantes, es habitual que las personas se comuniquen de forma violenta: se gritan, no se escuchan, crean malentendidos y chismes, e incluso pelean a través de las palabras groseras o aun físicamente. Basado en eso, la fundación quiere producir cambios en la resolución de conflictos dentro de sus participantes y enseñarles una mejor manera de confrontarlos y de cómo comunicar cuando hay algún

tipo de disputa, P5 explica “No todos los conflictos tienen que solucionarse como todos los del mundo lo hacen - con puños y patadas. Uno puede solucionar, solucionarlos con el hablar claramente y no insultar ni maltratar a la persona.” O P2 dice que dialogar puede evitar nuestros problemas: “Yo creo que, si nos comunicamos más y tenemos más diálogo, de pronto podemos evitar esos problemas y generar algo más de unión entre nosotros.” Al aprender a comunicar en la forma no-violenta los monitores se están convirtiendo en mediadores de los conflictos en su familia, colegio o comunidad.

2. EMPATÍA

En el principio de la investigación empatía no estuvo en las habilidades del enfoque, pero durante análisis se ha revelado como un elemento importante relacionado con las tres habilidades del enfoque, primordialmente con la comunicación (solución de conflictos) y las relaciones interpersonales. Esta habilidad se desarrolló fuertemente en todos los encuestados, ya que todos ellos también la mencionaron. Estaban nombrando la frase “ponerse los zapatos de otros” mientras reconocían que otras personas pueden tener diferentes sentimientos, distintos puntos de vista, reaccionar de manera divergente ante la misma situación, entre otros. Muestran una gran voluntad de ayudar a los demás.

Cuando alguien, por ejemplo, profesor, necesita ayuda o colaboración, generalmente vienen a ofrecer ayuda, o incluso comienzan a hacerlo por sí mismos. En el transporte público, les dan un asiento a los que lo necesitan más que ellos, participan en trabajos en la casa... no es una regla que siempre sea así, sino que cuanto más tiempo pasan en la fundación, es más probable que sean colaborativos y empáticos. En conclusión, ser empático es una de las mejores maneras de prevenir los conflictos y cómo ayudar a los demás.

P4 explica: “Empatía es colaborar a la gente, ayudar a las personas y a uno mismo.” La mejor manera de demostrar empatía es a través de la práctica. Es claramente visible en las actitudes de los monitores en el transporte público (en TransMilenio), P6 dice: “Por ejemplo, cuando yo voy en el bus o en el Transmilenio yo veo que la gente se hace dormida para no darle puesto a las personas y qué hago yo, yo me levanto así esté más cansada, pero yo no sé qué tuvo que hacer esa persona o qué hizo en todo el día para estar como está y brindarle un puesto a una persona... no sé yo no le veo problema porque tú no sabes lo que pasó todo el día con ella. Entonces a mí no se me hace complicado

dárselo [puesto] y ya.” Esta declaración es mucho más fuerte si lo dicen las personas viviendo en la localidad de Soacha, Bogotá, etc., porque por lo general todos luchan o aún pelean por un asiento en los autobuses y casi nadie está dispuesto a dárselo a otra persona.

RELACIONES INTERPERSONALES

Las relaciones interpersonales de los jóvenes líderes pasaron por una transformación también. Según el texto anterior, están estrechamente relacionados con habilidades como comunicación o empatía. Gracias a ellos, los monitores pueden iniciar relaciones más fácilmente que antes. Al iniciar relaciones o iniciar nuevas amistades, pueden ver la importancia de estas herramientas adquiridas en TDJ y los monitores también admiten que ahora tienen más amigos. Los procesos de integración suelen ser muy similares porque durante las capacitaciones tienen que participar activamente y, además, el ambiente en grupos está abierto a nuevas personas y les ayuda a socializarse.

Sin embargo, para algunos de los participantes, los únicos amigos que tienen son los de la fundación, P6: “Tiempo de Juego es mi círculo social. Yo con las únicas personas que hablé, con los únicos amigos o amistades que tengo es Tiempo de Juego.” Esto se puede interpretar como algo positivo - han hecho amigos - o negativo - el único círculo social es el de Tiempo de Juego y ellos están cerrados en la así llamada burbuja social.

Otro ambiente influenciado por el desarrollo de esta habilidad es la familia: todos los miembros están de cierta manera tocados por las experiencias que los participantes han tenido en la fundación; muchos de ellos mencionaron que en sus familias se comunican mejor y que están más unidas ahora. P7 menciona la situación en su familia: “Por ejemplo, en mi casa ha pasado que yo era una de las que no opinaban por miedo a que me regañara, no sentí que estaba en el punto correcto... pero con las habilidades y con la comunicación he logrado que ellos me entiendan y yo les entiendo... ya no sea solo discutir sino de cómo hacerles entender lo que me está pasando en ese momento... pues ellos no se enojan con uno [...] aquí nos enseñan cómo amar, la unión, el respeto, la integración. Después me uní más a ellos [familia] y ya ahorita tenemos comunicación con ellos.” Gracias a mejores relaciones entre los miembros de la familia, ellos pueden ayudarse unos a los otros, tener mayor seguridad e integridad, y sobre todo vivir en un ambiente mejor para los niños y jóvenes.

CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO

Por último, se describe la habilidad conocimiento de sí mismo. A través de las actividades deportivas los monitores están llegando a saber quiénes son, qué quieren lograr y qué recursos necesitan para lograrlo. Están ampliando su conciencia de las capacidades propias cuando muchos de ellos han identificado sus fortalezas y debilidades y, gracias a ello, han descubierto lo que realmente quieren hacer, lo que quieren estudiar y que son capaces de lograr sus objetivos si deciden luchar por ellos. P9 se evalúa: “Como que conocí más mis capacidades o digamos mis fortalezas.

Obviamente no solo mis habilidades sino también mis debilidades.” Y luego agrega: “Yo poco a poco en cada capacitación comencé a darme cuenta de que sí puedo ser una líder, de que si puedo hacer un cambio como te decía antes, de que si se pueden hacer las cosas.” Además, P8 reconoció el impacto del deporte a su vida: “Yo al correr me siento libre, me siento confiada, siento que puedo hacer las cosas y yo me lo propongo también, me siento valiente hacer las cosas.” Ya se mencionó que los monitores también están descubriendo la dirección de su vida y en muchas ocasiones aún deciden cambiar sus primeros objetivos y sueños por diferentes planes. En la fundación se les permite ampliar su perspectiva y conocer el mundo más allá de las fronteras de su barrio - este conocimiento les brinda otra visión a sus vidas y así les deja crecer como personas.

Sin embargo, según sus respuestas, generalmente quieren estudiar o trabajar en el campo deportivo. Eso significa que la influencia del deporte en sus vidas es de gran importancia y les hace tomar el camino de deportistas, entrenadores, entre otros. Pero, por el contrario, su pasión por el deporte puede ocultar o incluso subdesarrollar sus otros talentos y habilidades que tienen y en los que podrían tener un verdadero potencial. La fundación debería tener proyectos/programas específicos que muestren a los monitores y otras perspectivas y oportunidades de lo que pueden estudiar o hacer en el futuro para que sean más objetivos en sus elecciones.

Conclusiones

Con respecto a la primera pregunta de investigación, se encontraron tres roles principales del deporte: 1) es una herramienta que lleva a los niños y jóvenes a la fundación, 2) el deporte convierte todo el proceso educativo en actividades atractivas y alegres lo que hace

que los participantes permanezcan en la fundación, 3) el deporte enseña y desarrolla muchas habilidades en diferentes formas. Además, la conexión entre el deporte y la Metodología convivencial presenta al deporte como una herramienta útil que contribuye al logro de los objetivos de TDJ. Se puede decir que el deporte no es solo una actividad que la gente realiza en su tiempo libre, sino que también puede desempeñar un papel como medio de desarrollo.

Adicionalmente, Cárdenas (2013) está criticando la falta de conocimiento de los entrenadores/profes deportivos y trabajadores sociales sobre la construcción de la paz o viceversa, pero la posibilidad de que los monitores sean profes/entrenadores y estén capacitados en el área de habilidades para la vida al mismo tiempo, los hace crecer en su personalidad (habilidades psicosociales), así como en el nivel profesional (habilidades técnicas y pedagógicas). Este complejo desarrollo está convirtiendo a todos los monitores en personas con múltiples talentos, flexibles y experimentados, con un potencial para manejar mejor los desafíos de la vida.

La investigación se centró en cuatro habilidades: comunicación, empatía, relaciones interpersonales y conocimiento de sí mismo. La influencia de las Habilidades para la vida en la vida de los monitores es significativa. Mandigo (2016) escribió que el aprendizaje de las habilidades para la vida a través del deporte tiene un impacto duradero en la vida. La razón es que experimentar estas habilidades en diversas actividades y deportes facilita su comprensión. Los participantes

están aprendiendo, desarrollando o esforzando estas habilidades y usándolas directamente en sus vidas. Una de las frases pronunciadas por un joven líder - “Es mejor que primero aprendan a ser personas y después aprendan a ser deportistas.” - muestra directamente que el deporte se entiende como una herramienta, que la base es la formación de seres humanos a través de habilidades para la vida y que los monitores de TDJ prefieren el desarrollo personal en lugar del deporte a nivel profesional.

Además, se mencionó que los participantes de Tiempo de Juego están desarrollando fuertemente su capacidad de empatía, que es uno de los factores que los hacen actuar: dar asiento a otros en el transporte público, ayudar a sus padres y amigos, tratar de calmar los conflictos, entre otros. Se supone que uno de los roles de esta habilidad es ser un medio que transfiera las habilidades aprendidas a sus vidas.

Su disposición a hacer una diferencia en la comunidad es algo que puede contribuir a una transformación positiva, a calmar la violencia y a crear seres humanos (no solo directamente, entre familiares y amigos, sino también a ser modelos a seguir incluso para personas desconocidas). Sin embargo, esta investigación no se centra en estos impactos a nivel macro - para investigarlos, se necesitan más instrumentos, conocimientos, etc. Esta suposición se basa en la información recibida, la observación, la literatura y la investigación hecha en esta área que es interna o externa a la fundación, y diálogos con los trabajadores locales y la comunidad.

Referencias

- Cárdenas, A. (2013). Peace Building Through Sport? An Introduction to Sport for Development and Peace. *Journal of Conflictology*, 4(1), 24-33.
- Danish, S., Forneris, T., Hodge, K., y Heke, I. (2004). Enhancing Youth Development Through Sport. *World Leisure Journal*, 46(3), 38-49.
- Dušková, L., y Šafaříková, S. (2015). Kvalitativní metody pro rozvojová studia. Olomouc, *Česká republika: Uni- verzita Palackého v Olomouci*.
- Gobernación Cundinamarca. (2015). Plan de desarrollo Cundinamarca: unidos podemos más. Recuperado 20.3.2019 de: <http://www.cundinamarca.gov.co/wcm/connect/2a9d-d7d1-d693-414a-94cd-37fe5f901e7d/PLAN+DE+DESARROLLO+VERSION+FINAL.pdf?MOD=AJPERES&CVID=IDIW39U>
- IEPRI. (2001). Análisis político. Recuperado 20.1.2019 de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/colombia/assets/own/analisis43.pdf>
- Isaza, J. y Campos, D. (2005). Modelos dinámicos de guerra. *Revista Académica Colombiana de Ciencia*, 28(110), 133-148.
- Mandigo, J., Corlett, J., y Ticas, P. (2016). Examining the role of life skills developed through Salvadoran physical education programs on the prevention of youth violence. *Journal of Sport for Development*, 4(7), 25-38.
- Massao, P., B., y Straume, S. (2012). Urban youth and sport for development. *Nairobi, Kenia: UN-Habitat*.
- Parnell, D., Cárdenas, A., Widdop, P., Cardoso-Castro, P., y Lang, S. (2018). Deporte para el Desarrollo y la Paz en América Latina y el Caribe. *Journal of Sport for Development*, 6(10), 1a-6a.
- Reyes, E., y Wiesner, A. (2011). Un gol a la violencia. Bogotá, *Colombia: D'vinni S.A.*
- Sánchez Torres, F., y Díaz, A., M. (2005). *Los efectos del conflicto armado en el desarrollo social colombiano*. Bogotá, Colombia: Universidad de los Andes.
- Sobotová, L., Šafaříková, S., y González Martínez, M. A. (2016). Sport as a tool for development and peace: tackling insecurity and violence in the urban settlement Cazucá, Soacha, Colombia. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 8(5), 519-534.
- Spaaij, R., y Jeanes, R. (2012). Education for social change? A Freirean critique of sport for development and peace. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 18(4), 442-457.
- Tiempo de Juego. (2015). *Metodología convivencial, Tiempo de Juego*. Soacha, Colombia: GRÁFICAS MYG.
- Tiempo de Juego. (2019). *Escuela de Liderazgo: Currículo Maestro*. Soacha, Colombia.
- UNICEF. (2003). Definition of terms. Recuperado 29.1.2019 de https://www.unicef.org/life-kills/index_7308.html
- WHO. (1999). Partners in Life Skills Education: Conclusions from a United Nations Inter-Agency Meeting. Recuperado 29.3. 2019 de https://www.who.int/mental_health/media/en/30.pdf
- Yaffe, L. (2011). Conflicto armado en Colombia: análisis de las causas económicas, sociales e institucionales de la oposición violenta. *Revista CS*, 8(Julio-Diciembre), 187-208.



LIDERAZGO Y EMPODERAMIENTO COMUNITARIO





EL CAPITAL SOCIAL EN LOS MONITORES Y GESTORES

El capital social en los monitores y gestores de la Fundación Tiempo de Juego. Altos de Cazucá, Soacha.

Por: EWEN BESSON

*de nacionalidad francesa, es Master en Ciencia política del Instituto de Estudios Políticos de Rennes. Ha trabajado en economía solidaria y actualmente es Responsable de Proyectos de Habitat y Renovación Urbana en Espacité.
ewenbesson@laposte.net*

RESUMEN

La presente propuesta está enmarcada en poder hacer de los constructos teóricos un elemento transversal para poder entender y fijar posicionamientos acerca de los procesos que se llevan al interior de la Fundación Tiempo de Juego. Así, en el recorrido conceptual, teórico y analítico de este trabajo el pilar central será observar el proceso de creación del capital social en la fundación Tiempo de Juego, sin tomarlo como un hecho dado. También tendrá como objetivo mostrar que, en desacuerdo con la teoría putnamiana, no se puede generalizar el carácter de «bueno» o «malo» del capital social para la sociedad sin tomar en cuenta su contenido, sin analizar su proceso de interiorización y sin analizar las normas compartidas entre las personas que hacen parte de una misma red.

Esto mediante la ruta de desarrollo la cual partirá desde la discusión sobre la teoría del capital, pasando por la caracterización y análisis del funcionamiento de la Fundación, y culminando finalmente en las conclusiones y recomendaciones que correlacionan los dos momentos de la propuesta.

PALABRAS CLAVE:

Capital social, comunidades, habilidades para la vida, fundación tiempo de juego

La noción de capital social se conoce hoy en día como un suceso creciente dentro de las ciencias sociales y económicas. Eso se puede observar a través de la multiplicación de artículos sobre el tema desde hace 20 años, hasta la reciente utilización de teorías sobre la confianza, redes y reciprocidad en el management de las empresas. Esta sobreutilización del término podría ser debido a la producción de expectativas por el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo o la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (más adelante OCDE) basadas en el capital social, pero también a su característica amplia y la falta de consenso científico frente a su naturaleza, sus efectos o la manera de medirlo.

Sin embargo, la definición del concepto tuvo un aporte importante con Robert Putnam y su obra *Bowling Alone, The Collapse and Revival of American Community*. Así, según Putnam citado por Urteaga (2013), el capital social se define como “las características de la organización social, tales como las redes, las normas y la confianza, que facilitan la coordinación y la cooperación para un beneficio mutuo”.

A pesar de que Putnam critica algunos efectos del capital social, añade al término una característica colectiva que no existía en las definiciones antiguas. Pone de realce la existencia de «externalidades positivas» del capital sobre el funcionamiento de las sociedades y presenta una doble característica, «privada y pública», del término. Por lo tanto, el poder público podría tener interés en invertir en el capital social de los individuos, para obtener un mejoramiento general y colectivo del bienestar (Bevort & Lallement, 2006).

En acuerdo con esta tesis, reportes de la OCDE, realizados gracias a la colaboración de algunos autores importantes sobre el término, muestran la importancia de esta inversión pública. Se refieren al capital social como “las redes, los valores y las armonías que facilitan las cooperaciones en grupos o entre individuos” (OCDE, *Del bienestar de las naciones*, 2001). Según ellos, se necesita desarrollar este tipo de capital porque tiene externalidades positivas en varias áreas: un nivel más importante en el bienestar general de la población; un mejoramiento de la administración pública; una disminución de la criminalidad, entre otros.

Así, el reporte pone de realce el papel del sector público en el desarrollo de este capital, ya que pueden influenciar en: la educación, la formación laboral, los transportes, el sector asociativo, la familia, la prevención de la criminalidad entre muchas otras áreas que pertenecen al capital social.

Tiempo de Juego es una fundación localizada en Soacha, Cazucá en la comuna IV. Su objetivo general es «Utilizar el juego como herramienta de transformación comunitaria, para promover capacidades de niños, niñas y jóvenes para impulsarlos a ser agentes de cambio». Busca implementar un cambio colectivo en una comuna, permitiendo a los jóvenes utilizar su tiempo libre de manera «positiva», a través de los deportes, las artes, y las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC).

El objetivo de la fundación Tiempo de Juego (en adelante TdJ) se inscribe en un contexto singular que es el de la Comuna 4 de Cazucá la cual cuenta con una tasa alta de pobreza, una tasa alta de desplazados del conflicto armado, falta de presupuesto y de presencia pública, y pandillismo. La estrategia de TdJ, para lograr hacer de los niños, niñas, jóvenes y adolescentes (en adelante NNJA) agentes de cambio, pasa por el aprendizaje de las Habilidades para la Vida (en adelante HpV) o Competencias psicosociales (OMS, 1993) y la formación de gestores y monitores comunitarios.

Así, se pueden observar factores parecidos entre las áreas en las cuales interviene TdJ para lograr el empoderamiento comunitario y las áreas que pueden influenciar sobre el capital social: educación, formación, prevención de la criminalidad (aprendizajes en relaciones interpersonales y manejo de conflictos), entre otros. Al invertir en estas áreas, Tiempo de Juego tiene un papel cercano a lo que, según reportes de la OCDE, debería tener el poder público para disfrutar de las externalidades positivas vinculadas con el capital social, esto es, la disminución de la criminalidad, el aumento de los intercambios económicos y de la confianza, aumento de la tasa de bienestar, entre otros aspectos.

Sin embargo, la teoría estándar del capital social (que es la de Putnam) no ofrece explicaciones sobre cuestionamientos frente al término, como el hecho de que la confianza y las normas se originan dentro de las organizaciones y por las relaciones de las personas, pero en ningún momento estas dos últimas son cuestionadas o estudiadas, esto es, se presentan como hechos dados que no necesitan explicación.

Así, el asunto central de este artículo será de entender ¿cómo, a través del aprendizaje de HpV, del juego y de la formación de líderes, la fundación Tiempo de Juego desarrolla el capital social de los gestores y monitores comunitarios tanto de forma individual como colectiva, para lograr el empoderamiento comunitario?

1. El capital social, una teoría en discusión

1-1 Recorrido histórico del capital social: de herramienta individual a herramienta colectiva

1-1-1 : EL CAPITAL SOCIAL COMO RECURSO INDIVIDUAL Y CONFLICTUAL

a) Pierre Bourdieu

El término apareció realmente en el campo científico a través de la definición que da Pierre Bourdieu, el sociólogo francés, en su obra *Los diferentes tipos de capital* en 1985, aunque había utilizado el término en obras anteriores. Define el capital social como “el conjunto de recursos actuales o potenciales relacionados con la posesión de una red durable de relaciones más o menos institucionalizadas de entre-conocimiento y entre-reconocimiento; o, en otros términos, con la adhesión a un grupo” (Bourdieu, 1985, pág. 2).

En consecuencia, “el volumen del capital social poseído por un agente dado depende del tamaño de la red de conexiones que pueda efectivamente movilizar” (Bourdieu, 1985 p. 249). En este sentido, Bourdieu utiliza el término de « capital » como lo había hecho con el capital económico, cultural y simbólico: representa los recursos de una persona, y estos recursos pueden ser « capitalizados » y/o acrecentados a medida que sus redes sociales aumentan. Por ejemplo, el capital social puede ser utilizado para buscar un trabajo o una práctica; como el hecho de que su tío lo contrate o un amigo en Facebook que le ponga en relación con el dueño de una empresa, ambos como un ejemplo de cómo una persona puede movilizar sus redes para obtener un beneficio. Debido a esto, se puede hablar de la red social de una persona como un recurso el cual puede ser optimizado al invertir en esto (hoy en día se hablaría de « networking ») y capitalizarlo.

Generalmente, Bourdieu desarrolla su análisis a través del lente de una sociedad conflictual. No se puede entender el capital social sin tener en cuenta el cuadro conceptual del autor, esto es, en el cual los actores se mueven en un espacio estratificado por las desigualdades de poder, debido a la apropiación de 4 tipos de capitales, dentro de los cuales se encuentra el capital social. En efecto, al contrario de la teoría

que domina hoy en día, para Bourdieu los individuos tienen acceso al capital social porque adquieren una posición que les da acceso al mismo, haciendo del capital social un instrumento de reproducción social. “la red es el producto de estrategias de inversión social conscientemente o inconscientemente orientadas hacia la institución o la reproducción de las relaciones sociales directamente aprovechables, a corto o largo plazo” (Bourdieu, 1985, pág.2).

Los análisis de los sociólogos Pinçont y Pinçont Charlot sobre la alta burguesía francesa permiten ilustrar la tesis de Bourdieu. Por ejemplo, en su documental *Dans les ghettos du gotha* (2008) subrayan la importancia para las familias que desean reconocimiento social inscribirse en el « *Bottin Mondain* », un anuario de las familias importantes en Francia. Al estar dentro, las familias tienen un aseguramiento para poder pedir servicios a las familias que también hacen parte del anuario, sin embargo, para integrarse, se necesita unos padrinos y uno puede ser rechazado sin ningún argumento. Este ejemplo material ilustra de manera perfecta la visión estratificada de la sociedad que da Bourdieu, y apoya la idea que el capital social es un instrumento de reproducción social que sirve para perpetuar desigualdades.

Debido a esto, podemos ver que Bourdieu se enfoca sobre el lado individual del concepto, ya que analiza al capital social como un recurso en el cual las personas tienen interés en invertir. Es atributo de individuos, y todos lo poseemos de manera desigual. Por lo tanto, es también un instrumento de dominación en una sociedad estratificada debido a que tiene un papel en las relaciones de fuerzas entre los grupos que existen dentro de la sociedad.

b) Los sociólogos de las redes

La idea del capital social que tienen los sociólogos de las redes es parecida a la de Bourdieu, ya que desarrollan sus teorías en un cuadro conceptual parecido. Por ejemplo, el sociólogo Burt pone más importancia a la posición del individuo dentro de una red para explicar las diferencias de recursos que se pueden obtener gracias al capital social, al contrario de la teoría dominante que se interesa más en las características de los grupos. Acá, la posición del individuo en el grupo es lo que determina los recursos a los cuales pueden acceder, en efecto, pone de realce la importancia de lo que llama los « huecos estructurales » con lo que pone de realce la posibilidad de que exista la falta de relación entre la gente. Por lo tanto, los huecos «

representan oportunidades de ponerse como intermediario que controle la información y la coordinación de acciones entre los actores que se ubican en ambos lados de este hueco » (Burt, 1995).

Así, del mismo modo que Bourdieu, los sociólogos de las redes resaltan el carácter individual del capital social, visto como un recurso que no todos podemos obtener de manera igual y que no beneficia a la comunidad en su totalidad.

1-1-2 : ¿EL CAPITAL SOCIAL COMO ATRIBUTO DE LAS COMUNIDADES ?

a) James Coleman, teoría de la elección racional y característica colectiva del capital social

Coleman fue, en paralelo a Bourdieu, otro sociólogo que desarrolló una teoría del capital social que tuvo impacto significativo en el campo científico. Para entender su teoría, al igual que Bourdieu, se necesita interesarse por el cuadro conceptual de Coleman y las teorías en las cuales se inscribe. Así, desde un inicio Coleman no esconde su filiación con el pensamiento económico para explicar los comportamientos sociales: su objetivo es utilizar la teoría de la elección racional para explicar la creación y el efecto del capital social. En su artículo *Social Capital in the creation of human capital* de 1988, la utilización de esta teoría le permite explicar cómo fenómenos macrosociales son el resultado de acciones individuales, basadas sobre elecciones racionales (o sea siguiendo la regla « costo-beneficio »). Así, basándose sobre acciones racionales e individuales, nacen las estructuras sociales en las cuales los individuos van a evolucionar.

Debido a esto, va a definir el capital social de la siguiente manera : « aspectos de la estructura social que facilita ciertas acciones de los individuos que están situados dentro de esta estructura » (Coleman, 1988). Esta definición vaga del término tiene más sentido a la luz de un ejemplo que da a través de una comunidad de vendedores de diamantes. En esa comunidad, todos los vendedores son judíos con lazos fuertes (miembros de familias sobre todo) que desarrollan una confianza mutua al intercambiar y vender diamantes, ya que si uno se comporta de manera deshonesto sería excluido del mercado, de sus lazos familiares y de la comunidad. Así, Coleman pone de realce las características positivas del capital social, puesto que este reduce el costo del intercambio gracias a la confianza que existe entre los miembros de la red (se reducen los costos de transacción, de tiempo, etc). Además, describe el

capital como un recurso accesible a todos de la misma manera, todos juegan según las mismas reglas del juego y el capital social no puede ser un instrumento de las desigualdades.

Según Coleman, más allá de la igualdad de acceso por todos los individuos, son las normas compartidas por los miembros de la red (y la confianza que genera) que caracteriza el capital social y hace que sea un recurso positivo para la comunidad, ya que reduce la posibilidad de acciones oportunistas y favorece los comportamientos que pueden ser aprovechados por la colectividad.

Sin embargo, la definición del capital social sigue siendo muy vaga, ¿cuál es su naturaleza ? Si el bien es indivisible y hace parte de la estructura social, podría ser un bien público, y entonces se podría invertir en este pero como Coleman dice que los beneficios del capital no pueden ser captados por los que deciden invertir, y que por lo tanto, no hay ninguna incitación al invertir, ¿su existencia sería el producto de « externalidades » ? Al definir un término tan largo de manera tan vaga, parece que Coleman permitió a cualquier sociólogo o economista utilizarlo para demostrar lo que quiere.

Lo que podría explicar porqué el término está de moda en las organizaciones mundiales. Sin embargo, su aporte mayor fue el de mostrar la característica comunitaria del capital social, que van a retomar y analizar los sociólogos más contemporáneos que trabajan sobre la teoría, como lo es Putnam.

b) Putnam y los desbordamientos positivos del capital social : una utopía en marcha

Si Coleman era positivo en su concepción del capital social y sobre sus efectos, Robert Putnam va a glorificarlo y hacer de esta teoría la respuesta a casi todos los males de las sociedades occidentales. Su obra *Bowling alone, the collapse and revival of american community* revolucionó la manera de pensar el concepto ya que aunque se inscribe en un pensamiento Colemaniano (menos conflictual que Bourdieu y más popular), tuvo su distancia y propuso una teoría a nueva escala, así, mientras Coleman pensaba el capital social como atributo de las comunidades, o sea de una sola red, Putnam lo piensa entre todas las redes y a nivel nacional.

El camino intelectual para llegar a esta relación puede resultar ser simple: según Putnam, existe una reciprocidad generalizada entre todos los miembros, no de una red, sino de una sociedad. Esa reciprocidad

está basada en la propensión general en ayudar a los otros por anticipar la ayuda que se podría necesitar en el futuro. Esta norma de reciprocidad generalizada permite juntar los intereses individuales y colectivos y transformar el yo en nosotros a través de una serie de encadenamientos positivos. Debido a estos comportamientos, el capital social se puede definir siempre como positivo (excepto en redes como pandillas o mafias), y para la sociedad en su totalidad. Esa es la gran tesis de su trabajo, y le permite decir que un aumento del capital social en cualquier lugar va a tener repercusiones positivas en otras personas a lo que se conoce como: desbordamiento (Ponthieux, 2006).

Sin embargo, su obra fue muy criticada en el campo científico y pocos de los investigadores contemporáneos importantes se reivindicaban totalmente de su influencia. Por ejemplo, se criticó mucho su posición declinante de la sociedad estadounidense y la causa que invoca para explicarla, la cual es: demasiado tiempo que pasan viendo la televisión y menos socializando en organizaciones. Así, según Theda Shocpol (1996) citada por Ponthieux (2006) se puede decir que explicar la falta de confianza en las instituciones por la falta de capital social (y de socialización, debido a actividades como ver la televisión) sin pensar por ejemplo, en los efectos de la reestructuración industrial o la disminución de las políticas públicas, es una explicación romantizada.

Otro problema mayor de su pensamiento es la de rechazar cada « excepción » que no valida su teoría para poder ofrecer una visión global y uniforme de la sociedad, necesaria para avanzar la idea de una circularidad del capital (o sea que el capital social es el determinante del desempeño cívico y de la confianza, pero también obtiene su valor de las redes y de la confianza) (Portes, 1998). Se podría mostrar que el acceso y la presencia del capital social y de los recursos que procura depende del contexto económico en el cual funciona, ya que por ejemplo estar conectados a los otros no permite obtener un empleo en una región en donde la tasa de desempleo es importante.

Finalmente, se puede criticar el pensamiento de Putnam por el hecho de que propone una solución simplista para combatir la falta de capital social, como solamente incitar a la gente a participar en organizaciones. Teniendo en cuenta la definición del término, el autor no explica por qué existen lazos sociales y capital social: la reciprocidad generalizada en la sociedad no tiene explicación social, es un atributo « natural » de las sociedades y su proporción se explica por la variable « cultura » de un país.

1-2 El capital social hoy en día y teoría dominante : la victoria de la definición de Putnam y valoración de los efectos colectivos positivos

1-2-1 LA POTENCIA PÚBLICA SE APODERA DEL CONCEPTO

Aunque el trabajo de Putnam fue criticado por varios sociólogos, encontró su público en el campo de las políticas públicas como lo muestra su cara a cara con el presidente Clinton, en donde el primero dejó clara su visión del compromiso cívico y la esperanza de tener la respuesta al aumento del abstencionismo en las votaciones y de la confianza frente a las instituciones públicas. Todo esto, enfocándose únicamente en el capital social dejando a un lado otras posibles causas como los efectos de las políticas económicas liberales del gobierno, por lo que precisamente sedujo al gobierno Clinton.

Así, varias organizaciones mundiales como la ONU, el BID o la OCDE empezaron a utilizar la teoría de Putnam para añadir un lado « social » a sus políticas liberales criticadas. Por ejemplo, el Banco Mundial empezó desde 1993 a cambiar de rumbo y aprovechar el capital social para hacer una política en donde prime lo humano; sin embargo, aunque son influenciadas por Putnam y Coleman, se enfocan mucho sobre las instituciones que serían el cimiento de las sociedades. Así, el Banco Mundial define el capital social como « las instituciones, las relaciones, las actitudes y los valores que gobiernan las interacciones entre las personas y que contribuyen al desarrollo económico y social » (OCDE, 2001). Con esta definición el capital social se vuelve aún más amplio ya que incluye las políticas públicas y el sistema judicial, por ejemplo.

La OCDE también quiso poner en práctica la teoría del capital social así en 2001 se publica el trabajo *Du bien-être des nations* (2001), con la participación de varios sociólogos dentro de los cuales se encontraba Putnam en donde se resalta el papel del capital humano y social. Las conclusiones de este trabajo subrayan el papel positivo del capital social en la cooperación y establece un vínculo entre el mejoramiento de la salud (« un estudio, por ejemplo, resalta que la existencia de lazos sociales es asociada a la disminución del riesgo de desarrollar Alzheimer » (OCDE, 2001), el bienestar, un mejor cuidado de los niños y niñas, una disminución de la criminalidad y un mejoramiento de la administración pública.

Así, aunque « hay pocos datos sobre las iniciativas que han promovido con éxito el capital social » (OCDE, 2001), el reporte muestra que cualquier iniciativa del poder público en varios sectores tiene un impacto difuso pero real sobre el capital social. El reporte dice que, debido a esto, el poder público tiene un deber al invertir en el capital social, ya que lo definen como un bien comunitario que sirve a todos pero en el que nadie tiene interés en invertir. El reporte indica que debido a esto, los Estados y organizaciones internacionales tendrían que invertir en el capital social a través de « la educación, la capacitación, el urbanismo, el transporte, las organizaciones la familia, la administración local y la prevención de la criminalidad » (OCDE, 2001).

Sin embargo, los dos puntos centrales en los cuales la potencia pública tiene un papel importante son el acceso a las TIC y la utilización de las mismas, así como en la prestación de servicios para las personas enfermas para que puedan estar más cerca de sus familias o entornos habituales.

Para resumir, las organizaciones internacionales que se enfocaron en el capital social buscan reforzar el lazo social entre los habitantes de un país, para aumentar la confianza entre ellos y al final aumentar la confianza general frente a las instituciones estatales. Estas ven el capital social como un bien público y comunitario en el cual solamente ellos tienen interés en invertir, apoyándose sobre la teoría de los desbordamientos positivos de Putnam. Debido a esto, suponen que lo que va a resultar será necesariamente positivo para la comunidad.

1-2-1 CAPITAL SOCIAL Y DESARROLLO SOSTENIBLE: EFECTOS POSITIVOS Y COLECTIVOS

a) Los efectos sociales del capital social: combatir la anomia y aumentar el bienestar

El capital social, según las definiciones de Coleman y de Putnam, puede acercarse a otros términos de la sociología. En efecto, el hecho de añadir las normas a la definición de capital social además de las redes crea un acercamiento con otros conceptos como la cohesión social, la socialización o el habitus. Así el capital social podría ayudar a combatir, además del malestar social debido a la falta de vínculos (un problema importante en las personas mayores), la falta de normas y la anomia.

El término de anomia hace referencia a una situación social caracterizada por la pérdida de valo-

res (cívicas, religiosas, morales...), así se construye naturalmente un vínculo entre la anomia y el capital social, una vez que se acepta también su característica normativa. Según el trabajo de Fournier (2003) citando al estudio del sociólogo Emile Durkheim, es una de las causas más importantes del suicidio en las sociedades occidentales. El concepto también tuvo un impacto significativo en el campo científico y luego político, ya que podía ser visto como la consecuencia del fin de las solidaridades en nuestras sociedades, particularmente a causa de la individualización del trabajo. Generalmente, la falta de valores y normas para guiar la vida de los niños, niñas y jóvenes es un tema importante en la agenda política. La falta de normas y valores, o más específicamente la disociación entre los objetivos culturales y la posibilidad de cumplirlos, tiene por efecto el incremento de comportamientos desviados en la sociedad.

De esta manera, este pensamiento puede ser relevante para explicar la pertenencia de jóvenes en pandillas, particularmente en lugares donde los objetivos culturales dominantes son más difíciles de conseguir (por ejemplo tener un trabajo, una casa propia, etc) en zonas de desempleo y de pobreza. La pertenencia a grupos como pandillas no solamente se puede explicar por los intereses económicos vinculados con la venta de drogas, sino también (y en su mayoría) por la búsqueda de normas y la pertenencia a un grupo con valores fuertes.

La « Gang culture » da sentido a la pertenencia en pandillas como la pertenencia a un grupo social, en el cual existen procesos de socialización y aprendizajes de valores y de normas, de hecho, las pandillas tiende a revertir los valores dominantes de la sociedad, instaurar la exclusión en una norma y la segregación (étnica, socio-económica) en autosegregación (B.Gerard, 2004). Además, varios estudios subrayan la desigualdad y la pertenencia a un entorno socio-económico desaventajado aumenta los riesgos de unirse a una pandilla (Wortley, Scot y Julian Tanner, 2004).

El barrio Altos de Cazucá, Soacha, presenta características de desigualdad frente a la ciudad de Bogotá y alta tasa de desempleo y de pobreza; debido a esto, se puede decir que existen condiciones preexistentes a la aparición de pandillas y a la dificultad de estar de acuerdo con las normas societales dominantes. Al vincular esta observación con las definiciones dominantes de Putnam y Coleman, la falta de capital social es también una característica del barrio.

b) Los efectos económicos, entre crecimiento sostenible y críticas macroeconómicas

La búsqueda de vínculos positivos entre el capital social y crecimiento económico es un tema antiguo a escala de la historia del término, ya que Coleman mostraba cómo la confianza y las normas en una red permiten reducir los costos de transacción y, debido a esto, permiten el crecimiento económico. Científicos, ya sean sociólogos o economistas, vieron en el capital social la variable que faltaba en las ecuaciones de la economía que no podían explicar y en cambio hacían uso de la variable « cultura », o « confianza ».

Debido a esto, florecieron varios estudios y observaciones de campo para poder construir este vínculo, con resultados moderados: aunque la relación capital social – crecimiento económico se observa a escala comunitaria y sobre todo en comunidades con condiciones socio-económicas difíciles, el vínculo es casi inexistente (o por lo menos imposible de medir) a escala nacional. Así, aunque políticas públicas en zonas de pobreza para desarrollar el capital social parecen justificadas, hacerlo a escala nacional sin tomar en cuenta las especificidades socio-económicas de los lugares puede ser contraproducente.

Por ejemplo, el Banco Mundial publicó varios artículos como productos de su gran trabajo titulado Poverty Division, Poverty Reduction and Economic Management Network Titulados dentro del cual se encuentra el artículo escrito por Narayan (1999) titulado Bonds and Bridges. Social Capital and Poverty, en el que se muestran esos vínculos, esto es el crecimiento del capital social y el crecimiento económico. En las conclusiones, muestran que las observaciones pusieron de realce que cuando en un grupo o una comunidad existía exclusión social y económica, la información y los recursos no se podían compartir bien, así se crea más exclusión y menos crecimiento.

Para lograr un estado de bienestar los Estados necesitan, antes de desarrollar políticas económicas, proponer procesos de inclusión social en la comunidad a través de la educación, de sistemas de gobernanza y de la promoción de cambios de normas de acuerdo con valores de inclusión social (Narayan, 1999). Además, Narayan y Pritchett (1999) citado por (Narayan, 1999) analizaron los vínculos entre el capital social y el desarrollo sostenible; en un estudio, muestran que si el capital permite más participación de los padres en procesos de educación y en escuelas, y más confianza entre los miembros de una comunidad, eso permitiría desarrollar actividades colectivas más modernas en zonas rurales,

así como un mejor acceso a tecnologías que permiten producir con menos gasto (actividades y tecnologías que serían difíciles de conseguir individualmente). Por otro lado, en zonas urbanas, muestran que un nivel alto de capital social permite que los habitantes puedan organizar sus propios sistemas de separación de residuos.

Debido a estas observaciones, la OCDE (2001) intenta proponer políticas públicas a escala nacional para desarrollar el capital social y, mecánicamente, el crecimiento económico. Aunque observan la falta de investigaciones transnacionales para validar el vínculo, los estudios sobre los cuales se apoyan muestran que: las redes sociales permiten a sus miembros encontrar trabajos más fácilmente, la confianza alienta el otorgamiento de crédito y los lazos sociales permiten desarrollar actividades económicas innovadoras y difundirlas.

Si la validación de estos estudios pueden ser criticadas, ya que existen situaciones socio-económicas diferentes dentro de un mismo país y que por lo tanto el capital social no tendrá el mismo efecto en cada parte, estas afirmaciones también pueden ser criticadas por argumentos económicos. En efecto, a pesar de que los lazos sociales facilitan el encuentro de un trabajo, no es necesariamente un bien para la comunidad ya que si la oferta de empleo es estable al nivel comunitario no importa la persona que va a trabajar. El capital social sería, en este momento, un recurso individual para una sola persona. Además, el crecimiento de actividades económicas no puede ser por esencia un mejoramiento del bienestar pues la naturaleza del trabajo también cuenta. Por ejemplo, una empresa que contrata a gente del barrio pero que necesita contaminar un río para funcionar no es necesariamente un mejoramiento de las condiciones de vida.

Para resumir, la situación socio-económica de Altos de Cazucá permite pensar que un crecimiento del capital social en el barrio tendría efectos positivos sobre el desarrollo sostenible esto con la creación de normas y valores de confianza para combatir la anomia, la posibilidad de acciones colectivas en las zonas rurales y urbanas para favorecer un crecimiento económico sostenible, entre otras.

1-3 Entre ruptura y continuidad en la teoría Putnamiana: Una teoría del capital social basada en la observación y en la localidad

Para hacer una crítica de sus utilizaciones y teorizaciones contemporáneas y así proponer un nuevo enfoque para analizarlo, se necesita definir el capital

social como un término neutro que solamente obtiene un papel « positivo » o « conflictual » en función del cuadro teórico en el cual está pensado. En la sociedad conflictual de Bourdieu, es necesariamente una herramienta conflictual que permite perpetuar la estratificación social y, de hecho, varias observaciones de campo como la de los Pinçon-Charlot sobre la burguesía francesa le dan toda la razón. En un mundo smithiano en el cual se inscriben Coleman y Putnam, o sea en el cual la suma de los intereses individuales son iguales al interés común, es decir el bienestar de la sociedad en su totalidad, el capital social debe ser desarrollado por las instituciones públicas para lograr un mejoramiento del bienestar común. Acá también utilizan ejemplos que pueden confirmar sus teorías, especialmente la comunidad de vendedores de diamantes de Coleman.

Sin embargo, la tesis de este trabajo es que no se pueden entender las consecuencias del capital social a nivel nacional, por lo tanto los sociólogos no pueden intentar darle una definición universalista y generalizar los ejemplos a un nivel nacional. Se necesita pensarlo al nivel comunitario y local, enfocar los trabajos sobre su construcción para entender las consecuencias de su desarrollo o de su inexistencia, y evitar los problemas relacionados con la inscripción en una teoría universalista que no permiten pensar lo local.

Al contrario, los autores mayores (excepto Bourdieu) lo explican como un hecho endógeno y atributo casi natural de las comunidades, lo que les permite enfocarse solamente sobre los efectos de este y generalizarlo a la sociedad en su totalidad: los casos en los cuales al capital social es una herramienta « mala » (pandillas, mafia, etc) son vistos como un « bug » y excepciones que no invalidan sus teorías. Sin embargo, enfocarse sobre las razones y procesos de creación del capital social permite pensar el término de manera neutra, que tendrá efectos singulares según el contexto y según las normas compartidas entre los miembros de la red (Bevort & Lallement, 2006).

Debido a esto, si este trabajo se inscribe en un cuadro conceptual cercano a lo de Coleman y de Putnam ya que añade al capital social una característica normativa, el objetivo principal será de observar los procesos de construcción del capital social en los gestores y monitores de la fundación Tiempo de Juego sin tomar los lazos sociales y las normas que comparten sus miembros como hechos dados. De hecho, el estudio no lleva una visión « positiva » o « negativa » del capital social pues se enfoca en analizar las normas compartidas entre los miembros y sus procesos de construcción

para poder presentar sus efectos en Altos de Cazucá. Además, se tomará como principio irreversible que el capital social tiene impactos a una escala local en un barrio con características singulares y que los resultados, así como las medidas propuestas al fin del trabajo, no pueden ser generalizadas al nivel nacional, así, este trabajo rechaza la hipótesis de los desbordamientos de Putnam.

Aunque este trabajo no se inscribe totalmente en ninguna de las teorías mayores del capital social, definir el término para tener un cuadro conceptual lo más neutro posible es necesario. Así, varios estudios recientes intentaron juntar las definiciones existentes para proponer una más global que reúna la mayoría de las características presentadas. Así, el sociólogo Bevort & Lallement (2006) ponen de realce la existencia de 4 dimensiones grandes alrededor de las cuales se construyen las definiciones del término: la confianza entre los miembros de una red, la examinación de la red (tipos de lazos fuertes o débiles por ejemplo), la reciprocidad (ayudar a los que nos ayudaron), y las normas compartidas. Este trabajo se interesa solamente en la confianza y las normas compartidas por los miembros de Tiempo de Juego, ya que la mediación y las normas de reciprocidad son difíciles de medir y que no son las características más coherentes para entender la construcción y los efectos del capital social en los gestores y monitores de la fundación.

2. Caracterización de Tiempo de Juego en la localidad y diseño metodológico

2-1 Del capital social a las Habilidades Para la Vida: el impacto de Tiempo de Juego en los gestores y monitores de Altos de Cazucá

2-1-1 ALTOS DE CAZUCÁ, UN CONTEXTO SINGULAR

a) La falta de « monopolización de la violencia legítima » en Altos de Cazucá (Weber)

La fundación Tiempo de Juego está ubicada en Altos de Cazucá el cual, con Ciudadela Sucre, forma parte

de la comuna 4 del municipio de Soacha. Sin embargo, « La Loma » (así la llaman los habitantes) fue formada por barrios no legalizados desde los años 1950. Aunque este trabajo no trata de cubrir la historia del barrio sobre 70 años, la puesta de realce de sus desafíos como la violencia o la pobreza permiten dar a luz sobre características del capital social como la confianza en la comunidad o las normas que sus miembros comparten.

Así, es necesario saber que Soacha es el municipio que concentra la densidad más grande de desplazados del conflicto en Colombia. Además, siempre ha existido una alta tasa de actos violentos debido a la presencia de pandillas y de grupos armados en el sector, además se suman en estos grupos prácticas que van desde la « delincuencia común » y del narcotráfico hasta la fuerte presencia de grupos paramilitares durante los años 2000 y procesos de « limpieza social ». También existió violencia exógena en el barrio, ya que los casos de « falsos positivos » ejecutados por agentes del Estado tuvieron lugar allí (Pinzón, 2007). Para resumir se podría decir que existe un habitus comunitario de violencia en el barrio, causando (y causada por) la banalización de los actos de violencia, de los robos, de los enfrentamientos y de asesinatos.

b) Panorámica de las situaciones socio-económicas en los participantes de Tiempo de Juego

Por haber tenido un proceso de urbanización mayoritariamente ilegal, Altos de Cazucá sufre de problemas en cuanto a los servicios públicos. Por ejemplo, una de las figuras importantes del barrio fue por un tiempo el « fontanero », que se encargaba de racionalizar el agua; en efecto, tener agua potable en su casa es un lujo que todavía todos los cazuqueños no tienen. La falta de servicios públicos en el barrio es aún más visible al compararlo con la ciudad vecina, Bogotá.

Debido a un proceso de conurbación reciente, las fronteras geográficas entre Soacha y Bogotá no son distintas pero se nota por un detalle: aunque las rutas son limpias en el lado Bogotano, en el otro lado de la calle que separa los dos municipios se nota la falta de pavimentación. Además, las canalizaciones construidas en las avenidas no permiten una regulación del agua debido a esto cuando llueve demasiado tiempo o fuerte, el agua, mezclado con el polvo de la calle, puede dañar las carreteras al bajar de la loma y llegar cerca el transmilenio. En estos momentos, se necesita caminar con botas y la basura traída de la loma se queda días en la calle.

2-1-2 LA FUNDACIÓN TIEMPO DE JUEGO Y SU IMPACTO SOBRE EL CAPITAL SOCIAL A TRAVÉS DE LAS HABILIDADES PARA LA VIDA (OMS)

a) Tiempo de Juego: historia, funcionamiento e impacto comunitario

Como se ha mencionado antes, Tiempo de Juego es una fundación ubicada en Altos de Cazucá, aunque tiene también sedes regionales en Timbiquí y en Santa Marta. Su objetivo principal es el de utilizar el juego como herramienta de transformación comunitaria, para promover capacidades de niños, niñas, jóvenes y adolescentes [NNJA], inspirándose a ser agentes de cambio ». Para lograr este objetivo, la fundación desarrolló una metodología inspirada en la teoría del cambio, definida por Retolaza (2018) como:

Un mapa semi-estructurado de cambios que vincula nuestras acciones con ciertos resultados del proceso que queremos contribuir a que suceda en nuestro ecosistema inmediato. Hace explícito y articula nuestras suposiciones subyacentes en relación a cómo creemos que el cambio sucede y nuestra contribución a ese cambio (Retolaza (2018) Pág. 1).

El camino del cambio para lograr el empoderamiento comunitario y hacer de los NNJA agentes de cambio pasa por varias acciones. Primero, la fundación necesita tener recursos financieros, equipos de trabajo capacitados y un conocimiento del contexto como condiciones iniciales para ofrecer actividades artísticas y deportivas apropiadas para los NNJA. Segundo, el programa « Escuela de Liderazgo » propone capacitaciones técnicas, psicosociales y pedagógica para los jóvenes y ellos proponen actividades para los participantes así, hasta el momento TdJ propone clases de: fútbol, atletismo, basketball, danza, canto, música y manejo de las TIC. Finalmente, la idea es que los NNJA pongan en práctica los aprendizajes psicosociales que tuvieron a través del juego en el entorno de cambio (por ejemplo en la familia o el colegio) para poder lograr el empoderamiento comunitario.

b) Del capital social a las Habilidades Para La Vida (HpV)

En la metodología que desarrolló la fundación, el juego es una herramienta para lograr el empoderamiento comunitario, pero a pesar de que este no sea el único fin en sí este sí se puede configurar como tal al proponer actividades didácticas en las clases. Así,

la metodología de Tiempo de Juego está basada sobre el programa de la Organización Mundial de la Salud de 1993 que define Habilidades Para La Vida (HpV) o competencias psicosociales como la « habilidad de una persona para enfrentarse exitosamente a las exigencias y desafíos de la vida diaria ».

En las que se configuran 10 habilidades: autoconocimiento, empatía, comunicación asertiva, relaciones interpersonales, toma de decisiones, manejo de problemas y conflictos, pensamiento creativo, pensamiento crítico, manejo de emociones y sentimientos y manejo de tensiones y estrés. La idea es que cada actividad propuesta permite la inculcación de una de estas competencias. La teoría de este trabajo es que se puede relacionar varias HpV con el capital social, particularmente con la confianza y las normas compartidas entre los miembros de la fundación, así como el mejoramiento de las relaciones dentro de la red social.

En efecto, se puede vincular casi todas las HpV por características del capital social. Así, la competencia « relaciones interpersonales » definida como « Establecer y conservar relaciones interpersonales significativas, así como ser capaz de terminar aquellas que bloquean el crecimiento personal (relaciones tóxicas) » (EDEX, 2019) y ya que las definiciones del capital social siempre llevan características sobre la examinación de la red, o sea sobre los tipos de lazos sociales, el acercamiento con la HpV es evidente.

Sin embargo, si tomamos en cuenta la característica de las normas compartidas entre los miembros de la red en la definición del capital social, cada HpV va más allá de la definición de la red en cuanto a la forma de sus lazos puesto que se vuelven componentes de más normas y valores que comparten, y pueden ser el instrumento del incremento de la confianza entre ellos.

2-2 – Justificación y planeamiento de la metodología

2-2-1 DE LA DIFICULTAD DE MEDIR EL CAPITAL SOCIAL

a) El capital social, objeto intangible

Si las teorías más influyentes sobre el capital social fueron desarrolladas antes del XXI siglo, es que sus características amplia y vaga lo hicieron muy difícil de medir y surgen preguntas como ¿qué medir, cómo medirlo, es mejor tener un enfoque desde los habitantes o desde las instituciones?. Sin embargo, la gran cuestión de la medición del capital social es la principal obra que

tienen que construir las investigaciones contemporáneas, para aclarar la naturaleza del concepto.

Según Portes (1998), la literatura ha amalgamado varios fenómenos sociales dentro del concepto, el autor dice que hay una confusión entre las fuentes del capital social, los resultados de tener acceso a ellas y el contexto social que les hace posible. Tampoco es claro el hecho de saber si el capital social es el contenido de las relaciones, o su infraestructura (o sea lo que permite que puedan existir), por ejemplo, la confianza puede ser una fuente para desarrollar el capital social pero su crecimiento hace parte de sus efectos también.

De manera general, al no ser tangible, la medición del capital social es por esencia, imprecisa. Además y de acuerdo con la idea de Portes, no existen entidades invariantes y/o universales para medir el capital social ya que las definiciones ponen de realce una multidimensionalidad del término. Finalmente, las características mismas del término pueden ser interpretadas de manera diferente : ¿Qué es la confianza ? ¿Significa la misma cosa entre dos individuos que a nivel comunitario?

Para intentar superar las dificultades en cuanto a la medición del capital social, este trabajo se apoya sobre una definición básica de los términos. Como se ha dicho antes, la idea es basar la definición de los conceptos después de haber analizado sus construcciones y sus efectos. Además, este trabajo no trata de solamente medir el « capital social » como normas, valores y confianza, sino también como competencias psicosociales, lo que facilita la tarea.

b) Los sesgos y cómo superarlos

Una de las dificultades en la investigación de campo sobre los cambios que aparecen en los niños es la aparición de ciertos sesgos. El más riesgoso es confundir los cambios producidos en los NNJA debido a la acción de TdJ, y los cambios que se producen solamente por el hecho de crecer. Así, además de la dificultades que existen en cuanto a la medida del capital social, una evaluación y análisis de los cambios producidos sobre las HpV y el capital social de los jóvenes por la acción de TdJ necesita tomar precauciones frente a los cambios que se producen solamente por crecer. Por ejemplo, se puede observar un mejoramiento en la HpV Relaciones interpersonales (establecer y conservar relaciones) pero que no se debe a la acción de TdJ, sino a otros actores o al joven mismo.

Para superar estos sesgos, este trabajo se apoya sobre varias fuentes de información en cuanto al desarrollo de las competencias en los jóvenes. Además, ya

que no se puede observar « grupos de referencia » para compararlos con los jóvenes de Tiempo de Juego, la situación global de Altos de Cazucá puede tener el papel de referente, así como las informaciones recibidas por las entrevistas sobre unos comportamientos observados en el barrio, de hecho, se tomará más en cuenta las informaciones cualitativas que cuantitativas para este análisis.

2-2-2 UTILIZACIÓN DE INVESTIGACIONES PREEXISTENTES AL TRABAJO Y DISEÑO DE ENTREVISTAS

a) Grupos focales y base de datos

El funcionamiento de Tiempo de Juego está basado sobre el conocimiento del entorno y de los perfiles de sus participantes. Las estrategias de crecimiento de la fundación (actividades propuestas, Habilidades para la Vida a desarrollar, perfil sociológico a focalizar, etc) se deciden debido a los resultados obtenidos por el área « Gestión de conocimiento ». Este área, bastante nueva en la fundación, intenta recolectar y analizar datos del entorno social de los jóvenes pero también, datos individuales pero también medir las habilidades psicosociales en ellos. Por lo tanto, este trabajo se ayuda también de la base de datos desarrollada por esta área, que lleva información cuantitativa y cualitativa sobre los jóvenes, el entorno social, entre otros.

Las fuentes de información son varias: resultados de encuestas las cuales fueron entregadas a los jóvenes, las que tenían por objetivo medir las capacidades psicosociales. Otra fuente son los audios de talleres de grupos focales que tienen por objetivo enfocarse sobre los monitores. Ya que este trabajo se concentra en parte en observar el desarrollo de HpV relacionadas con el capital social, estas fuentes son muy útiles para el objetivo del mismo.

3. El capital social en Soacha, instrumento del empoderamiento comunitario

3-1 Construction del capital social multi-dimensional

3-1-1 DESARROLLO DE UNA RED CON LAZOS FUERTES

a) Las reuniones como herramienta de fabricación de la red

Tiempo de juego tiene un funcionamiento basado sobre múltiples reuniones, entre todos los miembros de la fundación. Las reuniones pueden tener propósitos distintos, pero sus papeles son iguales en cuanto al capital social: socializar, intercambiar, encontrar, presentar. Cada reunión permite hacer crecer y sobre todo fortalecer los lazos dentro de la fundación. Si distinguimos los lazos débiles y fuertes puestos de realce por Granovetter (1973) citado por Ponthieux (2006), se puede decir que TdJ busca la puesta en marcha de un proceso de fortalecimiento de los lazos e instaurar relaciones de confianza (y de costumbre) entre sus miembros.

Varios tipos de reuniones tienen lugar: reuniones de equipo, que sirven para discutir sobre unos problemas en la fundación o compartir sobre metodologías de enseñanza; reuniones entre equipos (coordinadores y gestores, áreas como gestión de conocimiento, etc); capacitaciones de monitores sobre HpV, género, etc; capacitaciones de practicantes y encuentros entre todos los trabajadores de la fundación. Todas estas reuniones permiten que la gente intercambie y se conozca más, sobre todo entre los monitores que participan en actividades diferentes y pueden no conocerse.

b) Fortalecimiento de los lazos y de relaciones interpersonales

Analizando la construcción de la red y el fortalecimiento de sus lazos, se observa que la participación en Tiempo de Juego no solamente permitió a los gestores y monitores encontrar compañeros de trabajo, sino que también, la fundación se convirtió para muchos de ellos una segunda familia y en un lugar de encuentros impactantes para sus vidas.

En el análisis de las entrevistas y de los grupos focales, se resalta que la gran mayoría de los monitores no solamente encontraron profesores o compañeros de trabajo y de actividad, sino que también encontraron a amigos y a ejemplos para sus vidas así como un segundo hogar en los cuales les gusta pasar tiempo con sus compañeros, de hecho, durante varias entrevistas y grupos focales, los monitores utilizaron la expresión de « segunda familia » para describir a la fundación. Esta relación entre todos los miembros de la fundación

también se puede observar con los gestores, que no solamente dan las clases sino que intentan acercarse a los participantes y de los monitores.

Pues al primer tiempo, la primera clase de monitores yo llegué y me dije « ¿no conozco a nadie, qué es esto ?, pero me tomé la molestia y todas las actividades que nos hace Kathe nos hacen trabajar en grupo o en equipo, para que nos conozcamos. Y es por eso que yo conozco amigos y que me abro más a la gente. [...] La verdad antes no hacía nada pero ahora me la paso ocupada : actividades, estudiar tal cosa y eso está bien. Porque fortalece la mente, no es nada malo (Comunicación directa con una de las Monitoras, Soacha).

Mientras que por otro lado, se señala qué:

Los fines de semana es la mejor parte, uno viene y hace lo que le gusta. No es el colegio ni nada, no hay que hacerlo por obligación : vengo porque me gusta. Cuando me dicen [sus amigos] « vamos a ir a tal lugar » y yo les digo « no puedo, es que tengo ensayo o tengo un taller », me dicen « Ay no pero por qué va, porque lo necesitas ? »... Pero yo les respondo que a mi me gusta ir y quiero ir, no me están obligando. (Comunicación directa con una de las Monitoras, Soacha).

En otras de las voces recolectadas por las entrevistas a los monitores encontramos lo siguiente mencionado por uno de los monitores de la Fundación en la sede de Timbiquí :“Tiempo de Juego significa para mi una familia, una familia de calle con mis compañeros que me han relacionado, a compartir, a reforzar valores, enseñar día a día” (Comunicación directa con un Monitor de Timbiquí).

En cuanto a los monitores, esta apertura frente a los demás está relacionada con el aprendizaje de la HpV « relaciones interpersonales ». En efecto, varios monitores explican que esta apertura no es una cualidad natural sino que es algo en lo que tuvieron que trabajar, así como aprender a abrirse a sí mismos y a los demás y a no juzgar a los demás con las primeras impresiones.

“Tenía una amiga de música que al principio a nadie le caía bien.. Pero me tome la molestia de conocerla y ahora no me despego de ella porque es una buena persona, solamente toca conocerla”

(Comunicación directa con una de las Monitoras de Soacha).

“Anteriormente, como era nuevo en el barrio y aquí, era muy tímido y todo.. Pero ahora tengo muchos amigos y me hablo con todos” (Comunicación directa con un monitor de la fundación en la sede de Santa Marta).

3-1-2 CREACIÓN DE VALORES Y DE CONFIANZA ENTRE LOS MIEMBROS DEL GRUPO : UN CAPITAL SOCIAL POSITIVO

Este trabajo no se inscribe en una teoría general y universalista del capital social, ya que se basa sobre la observación local e interpreta los resultados como hechos dados en un momento y contexto singular. Debido a esto, frente al debate en cuanto a la característica « conflictual », « positiva » o « negativa » del capital social, este trabajo se limita a observar sus procesos de creación y buscar si las normas compartidas permiten el empoderamiento comunitario, y desarrollar confianza entre los miembros de la fundación.

a) falta de confianza y de referenciales positivos en el barrio

Una primera observación en Altos de Cazucá es la falta de referenciales normativos positivos para los jóvenes, así como la falta de confianza frente a varios actores políticos del barrio. La falta de referenciales positivos no se pudo medir de manera concreta, pero se resalta en las entrevistas y en el taller de cartografía social hecho con monitores. Por ejemplo, el taller de cartografía permite observar que la confianza frente al edificio de policía es « media », ya que a pesar de que los monitores resaltan la utilidad de su presencia en el barrio, existe sospecha en cuanto a los tratamientos de detenidos y a la potencial corrupción. La desconfianza frente al poder público, debido a la corrupción, se resalta también en las entrevistas de gestores pues, aunque las acciones propuestas por la alcaldía podrían potencialmente mejorar el bienestar en el barrio, se critica el mal uso del dinero y la falta de conocimiento frente a la situación en Altos de Cazucá.

“-¿Por Qué les ponen medio [la nota en cuanto a la confianza y solidaridad] a la estación de policía ? (Yo)

-Porque no sabemos lo que pasa allá, a veces dicen que puede ser peligroso cuando te llevan.

-¿Y por qué la nota no es baja entonces ?
(Yo)

-Porqué también a veces es bueno que haya policía en el barrio, con todo lo que pasa”
(monitor y monitora de Soacha, durante el taller de cartografía social).

La cuestión es que actualmente en la alcaldía de Soacha hay muchas oportunidades [de ayudar al barrio]. Está allí. Pero algo latente dentro de las administraciones, de las alcaldías, de los gobiernos, es que tenemos un problema cultural que es la corrupción. El hecho de que haya corrupción o actos corruptibles quiere decir que el ingreso va a disminuir. (Comunicación directa con un Gestor de Soacha).

“Particularmente en el Estado no tengo confianza. En estas cosas de los políticos, de acciones comunales... Hay algunas cosas que sí sirven, pero hay otras que solamente vienen a robar o a pedir cosas por no entregarlas” (Comunicación directa con un Gestor de Soacha).

b)Procesos de aprendizaje y análisis de valores : el capital social como herramienta positiva

En cuanto al análisis de los procesos de aprendizaje y de los efectos del capital social, se resalta su característica positiva en cuanto al empoderamiento comunitario. Sin embargo, esta conclusión no se apoya sobre una idea utópica del lazo social necesariamente bueno para las comunidades, sino sobre el fundamento de las normas compartidas entre los miembros de la fundación y el análisis del proceso de aceptación de estas normas y valores.

Así, se observa que la figura del profesor tiene un papel importante en la aceptación de las normas aprendidas durante las actividades: para la mayoría de los monitores entrevistados, sus profesores son sus ejemplos más fuertes en la fundación. Los gestores son figuras importantes por sus conocimientos, por el hecho que pueden trabajar en lo que les apasiona, y sobre todo porque son los que permiten a los monitores y participantes salir de la « rutina cotidiana » proponiendo actividades que no existen en las escuelas por falta de presupuesto.

En los grupos focales, varios monitores explican que las actividades y las capacitaciones fueron oportunidades para ellos de no simplemente quedarse en sus casas después de la escuela. Además, la mayoría de los gestores son antiguos participantes de Tiempo de Juego y viven dentro o cerca de la comuna 4. Debido a

esto, son más capacitados para comprender las problemáticas del barrio y entienden mejor los problemas cotidianos de los jóvenes. Por esto, se presentan como los agentes principales de la inculcación de valores y normas en ellos.

Además de resaltar las características permitiendo el aprendizaje de valores en los monitores de TdJ, se necesita analizar las normas aprendidas en sí puesto que no se trata solamente de ver cómo los NNJA aprenden valores, sino también de mostrar porqué estas normas y valores hacen del capital social una herramienta positiva para el barrio. En efecto, las pandillas también son caracterizadas por el aprendizaje de valores en sus miembros pero estos valores no permiten un mejoramiento del bienestar general.

Así, el hecho de que las normas que componen el capital social estén relacionadas con las Habilidades para la Vida permite decir que al contrario de las pandillas, las de Tiempo de Juego son positivas. (empatía, manejo de conflicto, etc). Para resumir, ya que las normas y los valores compartidos entre los miembros de una red hacen parte del capital social y que los valores de TdJ están relacionadas con las HpV, se puede decir que el capital social desarrollado en la fundación tiene un papel positivo.

“Ha cambiado mi forma de pensar, mi forma de actuar, mi forma de compartir también porque yo era antes toda creída, miraba a las personas por encima del hombro, ahora no, ahora me parece que todos somos iguales” (Comunicación directa con una de las monitoras de la sede de Timbiquí)

3-2 Efectos singulares en un contexto singular

3-2-1 PUESTA EN EVIDENCIA DE EFECTOS BOURDIEUSIANOS Y PUTNAMIANOS

a)el capital social como recurso individual para los monitores y gestores

El rechazo de inscribirse en una teoría global del capital social permite resaltar todos sus efectos en la fundación y en el barrio. Así, se observa que el pertenecer a la red de Tiempo de Juego como monitor o gestor puede ser un recurso individual. Primero, permite utilizar infraestructuras y material profesional como el estudio de grabación de Labzuca o las canchas sintéticas. En altos de Cazucá, el acceso a tales actividades e

infraestructuras de manera gratuita es único. Segundo, los gestores de TdJ son trabajadores, entonces, son pagados, esto es una manera para ellos de vivir de sus pasiones, además de tener experiencia en la enseñanza en varias áreas gracias a las capacitaciones.

Los monitores también, durante el taller de cartografía social, determinaron la fundación como un lugar de oportunidad de progreso económico. Tercero, aunque esto no se resalta durante las entrevistas o las encuestas, los monitores se vuelven experimentados en el manejo de equipo y en liderazgo, cualidades que son apreciadas en el mercado de trabajo. Debido a esto se puede decir que el capital social como pertenencia a la fundación es un recurso para los gestores y los monitores y una herramienta individual.

-Tiempo de juego quiere unir a la gente, que la gente sepa que lo que hacemos aquí es bueno, que es gratis. Acá se aprende mucho y es una salida para muchos problemas.

-Tiempo de Juego también nos apoya materialmente, digamos que no nos falta nada (Comunicación directa con Monitora y Monitor, Soacha).

b) De la fundación al barrio : efectos colectivos del capital social

Después de haber observado la característica positiva del capital social debido a su relación con las Habilidades para la Vida, queda el cuestionamiento sobre la escala de su impacto para saber si se puede validar la teoría del desbordamiento de Putnam en Altos de Cazucá. Estos desbordamientos pueden estar relacionados con el objetivo final de TdJ: el empoderamiento comunitario, esto es, más allá de cambiar a los participantes, la fundación quiere que sean agentes de cambio en sus entornos cotidianos, como en la escuela o en sus familias. En otras palabras, para lograr el empoderamiento comunitario, los participantes, monitores y gestores de TdJ tienen que poner en práctica las HpV fuera de la fundación.

Durante las entrevistas y los talleres de grupos focales con los monitores, resalta que la inculcación de las HpV funciona en su mayoría muy bien: en los resultados obtenidos se obtiene que casi siempre hacen referencia a palabras claves de la fundación como: a las HpV, y resalta que a pesar de tener objetivos de vida relacionados con las actividades en las cuales participan, lo más importante para ellos es de ser una buena persona antes de un buen deportista o artista.

Debido a esto, se puede decir que se ha desarrollado un « habitus Tiempo de Juego » en los monitores y que intentan ponerlo en práctica fuera de la fundación.

El empoderamiento comunitario no es un proceso que se puede observar fácilmente ya que es muy lento, así como las normas y valores que hacen parte del capital de un grupo, cuando se quieren difundir fuera de este. En el contexto de Altos de Cazucá, la hipótesis de los desbordamientos de Putnam es verificada: de su construcción en la fundación a través del desarrollo de una red fuerte y del compartimiento de normas y de valores, el capital social empieza a salir del barrio. Por ejemplo, más allá de la puesta en práctica por los gestores y monitores de Habilidades para la Vida en sus familias o en la escuela, la confianza que emana de la fundación se percibe en el barrio: los padres de familia reconocen los profesores y les respetan, ya que son agradecidos por lo que hacen en la fundación.

Pues sí, digamos en el colegio cuando había una pelea pues yo era « vamos, dele » [se reían] pero ahora gracias a la fundación aprendí valores que son buenos y que como monitor soy una persona a seguir para muchos [...] Ahora, hago que cuando haya un conflicto la gente se respete mutuamente (Comunicación directa con un Monitor, Soacha).

Se transforma la vida de otros cuando les enseñamos los valores porque muchos de los que entran no saben lo que es un valor esencial, como el valor del respeto. Porque si no hay respeto, entre nosotros mismos, cualquier problemita, una tocadita, ya es problema, en vez de acercarse del compañero para hablar con él y solucionar sus problemas sin necesidad de irse a los golpes (Comunicación directa con un Monitor de la sede de Timbiquí).

Sin embargo, este proceso de difusión de normas en el barrio desde Tiempo de Juego es lento, y a pesar de poner las HpV en práctica fuera del barrio, los monitores no parecen ser animados por impactar el barrio de manera más directa, así sobre 3 talleres de grupos focales, no hubo un monitor que relaciona directamente su participación en TdJ con cambios en sus barrios.

3-2-2 LA INFLACIÓN DE CAPITAL SOCIAL

Las entrevistas permitieron poner de realce una doble naturaleza del capital social y de resolver una

interrogación en cuanto a la definición que hacían los sociólogos. Así, se observa que el papel del capital social es por un lado, una estructura de confianza y de normas dentro de las cuales existen relaciones sociales, que son más o menos facilitadas por el nivel de capital social (o sea de confianza y de valores compartidos entre sus miembros).

En cuanto a la fundación, un nivel de capital más alto permite un mejor funcionamiento en el trabajo, así por ejemplo, los trabajadores pueden trabajar en equipo con más eficiencia, las HpV son aprendidas por los participantes más rápidamente ya que tienen confianza en sus profesores, los gestores pueden delegar tareas a los monitores, etc. Este lado del capital social es lo que resalta de los análisis de Coleman, aunque este muestra que permite disminuir costos de transacción y aprovechar de beneficios económicos.

Por otro lado, se puede observar que el capital social es también un resultado de la acción de la estructura. En efecto, en cuanto a la fundación, sus acciones (las reuniones, las capacitaciones, la propuesta de actividades relacionadas con HpV) permiten crear confianza entre sus miembros, así como inculcar valores e integrar jóvenes en actividades socializadoras. Sin embargo, toca tener en cuenta que este segundo lado del capital social como resultado de la acción de la estructura es propio de Tiempo de Juego: en una empresa o cualquier otra entidad social, si el objetivo no está basado en el mejoramiento del bienestar de sus participantes, el capital solamente es la estructura que sirve para crear relaciones sociales.

Debido a esto, la metáfora económica de la inflación permite explicar el proceso de crecimiento en Tiempo de Juego. En economía, cuando los precios aumentan, las empresas obtienen más beneficios. Por lo tanto, pueden aumentar los sueldos, si los sueldos aumentan, la producción (o los precios de venta) van a hacer lo mismo, lo que permite hacer más beneficio y así sucesivamente. De igual manera, el capital social en Tiempo de Juego sigue un círculo virtuoso. Existe confianza y lazos fuertes entre sus miembros, o sea que el nivel de capital social es alto.

Eso permite un buen funcionamiento de la fundación, así como proponer actividades lúdicas y hacerla crecer. Sin embargo, este buen funcionamiento permite también la creación de más capital social, construyendo lazos sociales fuertes (entre los monitores, con sus profesores) e inculcando valores y normas positivas en los monitores para que les pongan en práctica fuera de la fundación, para así desarrollar más confianza y lograr el empoderamiento comunitario.

3-3 Conclusión y recomendaciones

a) conclusiones sobre el capital social en Tiempo de Juego

Para empezar el resumen, se necesita recordar lo que se entiende por capital social. Este trabajo no se apoyó totalmente sobre una teoría del capital social pero toma en cuenta 3 grandes características de su definición: las redes (número de conocimientos, tipos de lazos, etc), las normas y valores que comparten los miembros de la red, y la confianza que existe entre ellos. A través del análisis de talleres de grupos focales, de cartografía social y de entrevistas, se pudo observar que la fundación Tiempo de Juego desarrolla capital social en los monitores y gestores, y que esto permite lograr su objetivo principal que es el del empoderamiento comunitario. De hecho, el capital social en la fundación es alto ya que sus miembros comparten lazos fuertes y tienen confianza los unos entre los otros. Además, la mayoría de los profesores son antiguos participantes y eso les permite (además de tener las calificaciones técnicas y pedagógicas) facilitar las interacciones con los monitores y los participantes.

Sin embargo, el capital social no es solamente la estructura que facilita el funcionamiento de la fundación. A través de las actividades propuestas y de las capacitaciones de monitores, sus acciones permiten también desarrollar capital social, así, los monitores construyen lazos fuertes en la fundación, comparten nuevos valores y normas relacionadas con las Habilidades para la Vida, y sienten en su gran mayoría confianza frente a las acciones de Tiempo de Juego.

En cuanto a las teorías importantes desarrolladas por los sociólogos, el capital social observado en Tiempo de Juego podría ser parecido al cual hace referencia Putnam por 2 características. La primera, el capital social desarrollado por Tiempo de Juego es positivo y permite mejorar el bienestar de sus participantes y del barrio. Eso es debido al aprendizaje de Habilidades para la Vida que, como valores, hacen parte del capital social. La segunda es que el capital social es un bien comunitario ya que sus efectos van más allá de la fundación en sí, por ejemplo, los monitores intentan poner en práctica las HpV que aprendieron en sus otros entornos sociales como en la escuela o en sus familias.

Sin embargo, este resultado no tiene la pretensión de poder ser verificado en otro contexto o a otra escala. El capital social permite lograr el empoderamiento comunitario porque los monitores son capacitados sobre las HpV e intentan ponerlas en práctica fuera de

la fundación. Sin poner el acento sobre el aprendizaje de estos valores, el capital social no tendría impacto fuera de la fundación. Además, el capital social no es positivo por naturaleza. El hecho de que las normas y valores compartidos entre los monitores y gestores estén relacionadas con las HpV es la única variable que permite observar esto.

Entonces el empoderamiento comunitario es posible porque el capital social tiene estas dos características, positividad y desbordamiento fuera de la fundación. Finalmente, este trabajo muestra que el análisis del capital social solamente tiene sentido a escala local ya que a pesar de que resalta características puestas de realce por Putnam, también es una herramienta individual que permite a los monitores y gestores tener recursos que los otros, o sea los que no son miembros de la fundación, no tienen. De esta manera, es más válida la visión de Bourdieu.

Como lo hemos visto, el capital social es una herramienta necesaria para lograr el empoderamiento comunitario. Aunque este trabajo trató más de mostrar cómo el funcionamiento singular de Tiempo de Juego permitía su desarrollo, existen ciertos puntos que pueden ser mejorados para optimizar su utilidad:

- Primero, resalta de los talleres de grupos focales que los monitores no relacionan directamente su pertenecimiento a la red Tiempo de Juego con el mejoramiento del bienestar general. Resaltan más el impacto positivo que la fundación tiene sobre ellos mismos, que el impacto que podría tener la fundación sobre sus barrios.

- La segunda observación es que para que el capital social sea desarrollado a nivel del barrio y para optimizar su desbordamiento fuera de la fundación, se necesita involucrar todos los actores de Altos de Cazucá en eso.

El empoderamiento comunitario no se puede lograr solamente con los actores no gubernamentales o entre los miembros de la fundación. Aunque Tiempo

de Juego intenta involucrar padres de familia en un proyecto importante como el de la panadería, el intento de involucrarse más puede ser benéfico para la difusión de los valores de la fundación. Por ejemplo, aunque se pueden presentar dificultades financieras, podría ser interesante proponer más actividades abiertas a los padres pues al hacerlo, Tiempo de Juego se acercaría aún más a la educación popular, un concepto que tiende a reconocer la capacidad de todos a avanzar y desarrollarse a cualquier edad.

En un segundo tiempo, la fundación necesita organizar alianzas con organizaciones gubernamentales. En efecto, aunque Tiempo de Juego logra mejorar el nivel de confianza en el barrio, se necesita involucrar el sector público en el proceso de empoderamiento porque hace parte de los actores y de la vida local, y porque tiene recursos mucho más importantes que la fundación. Al no tener confianza frente a las instituciones, el mejoramiento del bienestar general no puede ser completo. Por el lado de Tiempo de juego, podría enfocar parte de su comunicación hacia, por ejemplo, la alcaldía u otros actores gubernamentales, hasta el Estado.

De igual manera, alertar al poder público sobre la situación de Altos de Cazucá y mostrar el impacto del tiempo de juego, por ejemplo, invitándole a grandes eventos de la fundación puede ayudar a empezar un acercamiento de todos los tipos de actores políticos. Finalmente, hacer conocer la situación del barrio y el trabajo de la fundación puede pasar por ser más visible en los medios de comunicación fuera de la red de Tiempo de Juego como por ejemplo, invitar a periodistas para cubrir eventos impactantes como la inauguración de la cancha sintética, es la ocasión de invitarles a descubrir el funcionamiento de actividades propuestas por la fundación y hablar de la metodología Tiempo de Juego.

De esta manera, la red de Tiempo de Juego se puede desarrollar (así como su capital social) al crear alianzas con periódicos que cubran noticias relacionadas con el trabajo de la fundación. Un ejemplo : la revista ¡PACIFISTA !, enfocada en contenidos sobre los derechos humanos y la construcción de la paz en Colombia.

.....

Referencias:

- Bevort A., Lallement M. (2006). eds, *Le capital social. Performance, équité et réciprocité*. Paris, La découverte, p. 71-88.
- Burt Ronald S. (1995). *Le capital social, les trous structureaux et l'entrepreneur*. In: *Revue française de sociologie*. 36-4. Analyses de réseaux et structures relationnelles. Etudes réunies et présentées par Emmanuel Lazega. pp. 599-628;
- Bourdieu Pierre. (1980). Le capital social. In: *Actes de la recherche en sciences sociales*. Vol. 31. Le capital social. pp. 2-3
- Callois, J. (2004). Capital social et développement économique local: Pour une application aux espaces ruraux français. *Revue d'Économie Régionale & Urbaine*, octobre(4), 551-577. doi:10.3917/reru.044.0551.
- Coleman, J. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*, 94, S95-S120. Retrieved from <http://basesbiblioteca.uexternado.edu.co:2145/stable/2780243>
- Deepa Narayan, Bonds and bridge. (1999). social capital and poverty, *The World Bank Policy Research Working Paper*.
- Durston J. (2000) ¿Qué es el capital social comunitario ? *CEPAL División del Desarrollo social*, Santiago de Chile.
- EDEX. (2019). Las 10 habilidades. Recuperado de <http://www.habilidadesparalavida.net/habilidades.php>
- Fournier M. (2003) *Le suicide, Sciences Humaines*.
- García-Valdecasas Medina José I. (2011). Una definición estructural de capital social *REDES-Revista hispana para el análisis de redes sociales* Vol.20,#6.
- Lazega, E. (2006). 12. Capital social, processus sociaux et capacité d'action collective. Dans : *Antoine Bevort éd., Le capital social: Performance, équité et réciprocité* (pp. 211-225). Paris: La Découverte.
- OCDE. (2001). Du bien-être des nations : *le rôle du capital humain et social Résumé*, Pinçon-Charlot M., Pinçon M. Rosé Jean C. (realizador). 2008. Dans les ghettos du gotha. [documental]. Francia.
- Pinzón Ochoa, N. (2007). Los jóvenes de "La Loma": altos de Cazucá y el paramilitarismo en la periferia de Bogotá. *Maguaré*, 0(21). Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/maguare/article/view/10405>
- Ponthieux, S. (2006). *Le capital social*. Paris: La Découverte.
- Portes A. (1998) SOCIAL CAPITAL: *Its Origins and Applications in Modern Sociology Annu. Rev. Sociol.* 24:1.24
- Putnam RD. (2001). Social Capital: Measurement and Consequences. *Isuma: Canadian Journal of Policy Research* [Internet]. 2 (Spring 2001) :41-51.
- Retolaza Eguren I. (2018). Teoría de cambio. *Una brújula para orientarte en el camino*. Recuperado de <http://ateneucoopbll.cat/wp-content/uploads/2018/04/Teor%C3%ADa-de-Cambio-una-brujula-2.0.pdf>
- Reyes M. Isabel. (2013) *Liderazgo comunitario y capital social: una aproximación desde el campo biográfico*, Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona, p. 19-33 y 84-95.

- Romero L. (2014). *Altos de Cazucá , tierra de nadie*. Recuperado de <https://www.elespectador.com/noticias/bogota/altos-de-cazuca-tierra-de-nadie-articulo-525144>
- Thiébaud, J. (2003). Les travaux de Robert D. Putnam sur la confiance, le capital social, l'engagement civique et la politique comparée. *Revue internationale de politique comparée*, vol. 10(3), 341-355. doi:10.3917/ripc.103.0341.
- Urteaga, Eguzki. (2013). La teoría del capital social de Robert Putnam: *Originalidad y carencias Reflexión Política*, vol. 15, núm. 29, pp. 44-60. Universidad Autónoma de Bucaramanga, Colombia
- Vargas Gonzalo. (2002). Hacia una teoría del capital social *Revista de Economía Institucional*, vol. 4, núm. 6, pp. 71-108. Universidad Externado de Colombia Bogotá, Colombia.
- World Health Organization. (1993). Life skills education for children and adolescents in schools. *Introduction and guidelines to facilitate the development and implementation of life skills programmes*. Recuperado de https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/63552/WHO_MNH_PSF_93.7A_Rev.2.pdf?sequence=1&isAllowed=y

**ACCIÓN
LÚDICA**



FUNDACIÓN
**TIEMPO
DE JUEGO**