

2017

UNIVERSIDAD DEL ROSARIO

Johana Andrea Suárez De La Torre



Imagen i. Niños y jóvenes.

Todos los derechos de autor pertenecen a Carlos Guerrero.

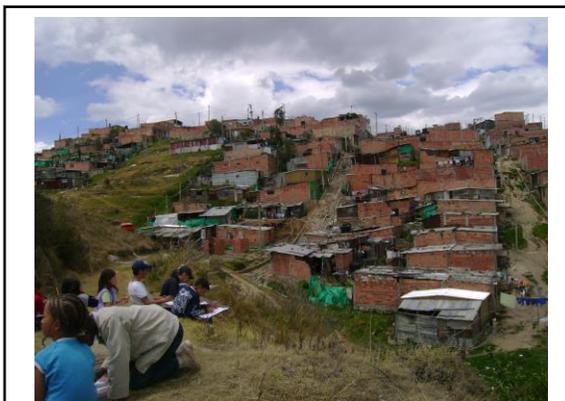


Imagen ii. Niños y jóvenes participantes, 2011.



Imagen iii. Jóvenes líderes, 2014.



Imagen iv. Ciudadela Sucre, comuna 4, 2016.

[“CASA DE SUEÑOS”, JÓVENES TEJEDORES: INTERVENCIÓN SOCIAL Y ARTE EN EL BARRIO BELLA VISTA, SOACHA, COLOMBIA. JUNIO 2011 A JUNIO 2012.]

**“CASA DE SUEÑOS”, JÓVENES TEJEDORES: INTERVENCIÓN SOCIAL Y
ARTE EN EL BARRIO BELLA VISTA, SOACHA, COLOMBIA. JUNIO 2011 A
JUNIO 2012.**

Monografía de grado
Escuela de Ciencias Humanas
Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario

Programa de Sociología
Presentado por:
Johana Andrea Suárez De La Torre
Código: 052109009

Director
Jairo Baquero Melo

II Semestre del 2017
Bogotá, D.C., Colombia.

“Pienso que si se cambiara esa manera de percibir el mundo, los resultados serían maravillosos. ¿Qué hacemos cada uno de nosotros con nuestras vidas? ¿Hacer un cambio? ¡Hay un cambio! Hay una manera diferente de relacionarse con los demás. ¡Hagámoslo!, y no esperemos nada diferente a hacerlo por compromiso. Yo pienso que con el tiempo eso va marcando diferencia y se da cuenta que el otro también existe, que el otro también tiene una importancia mayúscula en su proceso de vida”.

*Carlos Guerrero,
Maestro en Artes y
Fundador del programa
“Arte y juventud por la paz”.*

Agradecimientos

Primero que todo, quiero agradecer a Dios ante todas las cosas. A mi familia, por su apoyo, su amor incondicional, sus esfuerzos y enseñanzas. Le agradezco a mis amigos y compañeros, que me permitieron crecer como persona, Mayra Umaña y Víctor Gordillo.

Le agradezco a la Fundación Artes Sin Fronteras y al programa de 'Arte y juventud por la paz', por abrirme las puertas a tan excelente proceso y brindarme sus aportes y colaboración en esta investigación. Al maestro, Carlos Guerrero, que con su entrega y dedicación a la fundación es un ejemplo de vida que inspira; y, en especial, a todos y cada uno en el barrio Bella Vista y alrededores, que son el alma y corazón de esta investigación.

De igual manera, un sincero agradecimiento a Julián A. Riveros, por su retroalimentación e importantes contribuciones; y a Catalina Vallejo, por creer en mí.

Tabla de contenido

| | |
|---|-----------------|
| Agradecimientos | <i>i</i> |
| Introducción | 1 |
| I. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN | 1 |
| II. METODOLOGÍA | 3 |
| A. DESARROLLO METODOLÓGICO | 3 |
| 1. ¿Qué es la evaluación de proyectos sociales? Instrumentos metodológicos y el análisis de la investigación, acción, participación (IAP) | 3 |
| 2. Criterios a evaluar: Eficacia, viabilidad, eficiencia, replicabilidad, efecto y visibilidad | 5 |
| B. MÉTODOS Y TÉCNICAS APLICADAS: ANÁLISIS CUALITATIVO | 7 |
| 1. Observaciones: participante y no participante | 7 |
| 2. Entrevistas semi-estructuradas | 8 |
| 3. Métodos visuales: la fotografía | 9 |

Capítulo primero

| | |
|--|-----------|
| <i>“De mi tierra de origen a un lugar que desconozco”. La exclusión social, contextualizando el escenario de intervención: La llegada al barrio Bella Vista, en la periferia de Bogotá, Colombia, y el escenario actual en el que se encuentran sus habitantes.</i> | 10 |
|--|-----------|

| | |
|--|-----------|
| I. ‘UNA REALIDAD QUE NO SE PUEDE NEGAR’. APORTES TEÓRICOS SOBRE EXCLUSIÓN SOCIAL | 13 |
| II. “ÉSTA ERA LA ÚNICA PARTE QUE FALTABA POR POBLARSE”. LA SITUACIÓN DEL SECTOR CIUDADELA SUCRE EN EL MUNICIPIO DE SOACHA, COLOMBIA | 19 |
| A. “UNO NO OLVIDA, USTEDES NO SABEN LO QUE SIGNIFICA PERDERLO TODO”: LA SITUACIÓN DE DESPLAZADOS Y AFROCOLOMBIANOS EN EL MUNICIPIO | 20 |
| 1. “El agua del mar es mala. El no tener agua es malo”. Algunos aportes sobre el desplazamiento colombiano hacia el municipio de Soacha. | 23 |
| 2. ¡Soy Afrocolombiano!, Caracterización de la población afrocolombiana de las cenizas de múltiples desplazamientos | 25 |
| B. “MI FAMILIA FUE DESPLAZADA. YO, ¡NO!” LOS JÓVENES EN SU TERRITORIO, EL BARRIO BELLA VISTA | 28 |
| 1. “El sur no es lo que pintan los medios”: El clima social en el sector de Ciudadela Sucre | 29 |
| 2. “El derecho al amor no es excluyente”. Una caracterización de ser joven en un barrio periférico al sur de Bogotá y el valor de la participación | 34 |

Capítulo segundo

“Necesitábamos es brindar amor”. Del Arte a la intervención social y el origen e historia del programa ‘Arte y juventud por la paz’. _____ **39**

| | |
|---|-----------|
| I. ¿QUÉ ES 'ARTE Y JUVENTUD POR LA PAZ?', ETAPAS PREVIAS AL ESTUDIO DE CASO 2011 – 2012 | 42 |
| A. OBJETIVOS DEL PROGRAMA | 42 |
| B. INSTITUCIONALIDAD Y OPERATIVIDAD | 44 |
| 1. Normas, valores, sanciones o, "El pez de la conciencia" | 45 |
| 2. Las figuras de autoridad y el ejercicio del poder local | 46 |
| II. EL VALOR DE LA CONTINUIDAD: SOBRE LA INTERVENCIÓN SOCIAL Y LAS ETAPAS DEL PROGRAMA “ARTE Y JUVENTUD POR LA PAZ” | 49 |
| A. DELIMITANDO EL CONCEPTO DE INTERVENCIÓN SOCIAL: LA POLÍTICA SOCIAL Y LOS TIPOS DE INTERVENCIÓN | 50 |
| B. ETAPAS DE INTERVENCIÓN DE “ARTE Y JUVENTUD POR LA PAZ” SEGÚN LAS NUEVAS DIRECTRICES DE FERNANDO FANTOVA SOBRE LA INTERVENCIÓN SOCIAL | 51 |

Capítulo tercero

“¡Este lugar es de todos!”. Interacción, orden negociado y la participación de los jóvenes en el análisis de las actividades del programa “Arte y juventud por la paz”. _____ **57**

| | |
|---|-----------|
| I. “ACÁ UNO SE MUESTRA COMO ES, ACÁ LO CONOCEN REALMENTE A UNO, ¡EN LA ESCUELA NO!”: LA CONSTRUCCIÓN DE VÍNCULOS SOCIALES EN LOS JÓVENES PARTICIPANTES EN EL PROCESO INTERVENTOR | 61 |
| A. ‘BELLAVISTARTE’. HACIA EL INTERIOR DEL ESPACIO DE CLASES: ACTIVIDADES FRENTE A LA CONSTRUCCIÓN DE VÍNCULOS SOCIALES | 64 |
| 1. La influencia de la familia como lazo determinante en la participación | 64 |
| 2. Jóvenes y la relación inter-generacional: los niveles de tensiones en el espacio de clases | 66 |
| 3. Creación de personajes: Jóvenes de teatro y los vínculos fuertes | 67 |
| 4. La expresión silenciosa del arte: Del trabajo individual al trabajo colectivo. El arte plástico y la ausencia de vínculos fuertes entre jóvenes | 69 |
| 5. El cuerpo como instrumento: Danza, jóvenes mujeres y el choque entre vínculos fuertes | 70 |
| 6. “¡Bunde!” El sonido de los instrumentos y la reunión de diferentes generaciones: Jóvenes de música y los vínculos fuertes con el Pacífico | 73 |
| B. “LA LUCHA DEL MÁS FUERTE”: ACTIVIDADES ORIENTADAS AL BARRIO Y A PROYECTOS FUTUROS | 74 |
| 1. ‘Recyclar Park’: Jornadas ecológicas | 75 |
| 2. ‘El Club de Leones’: jornadas de salud | 76 |
| 3. ‘Color Alegría’: jornadas de pintura de casas | 77 |
| 4. Muestras finales: El lenguaje diferenciador como articulador y constructor de vínculos | 78 |
| 5. “Hacer lo que te gusta, ¡no tiene precio!”: La inserción laboral con ‘formación de formadores’ | 80 |

| | |
|--|-----------|
| II. “¡DECLARO PAZ EN ESTE LUGAR!”, RETORNANDO AL BARRIO Y LA ALEGORÍA DEL ESPACIO FÍSICO: LA RESIGNIFICACIÓN DEL ESPACIO EN EL BARRIO, CUANDO LA TRANSFORMACIÓN FÍSICA EMERGE DE LO SIMBÓLICO | 81 |
| A. ‘SIN FRONTERAS’. HACIA EL INTERIOR DE LOS ESPACIOS DE CLASES: VISIBILICEMOS EL TERRITORIO, ACTIVIDADES FRENTE A LA RE-SIGNIFICACIÓN DEL ESPACIO | 83 |
| 1. El teatro callejero y la improvisación de imaginarios | 85 |
| 2. ‘Mapas territoriales’, el arte plástico y la intervención artística de murales | 87 |
| 3. Danza urbana: El cuerpo como instrumento. | 90 |
| 4. ‘Memoria de mis raíces’ y lo urbano: Representación del pacífico en Bella Vista | 93 |
| B. “ESPACIO EN EL QUE HAY QUE CUIDARNOS LA ESPALDA MUTUAMENTE”: ACTIVIDADES ORIENTADAS AL BARRIO Y A PROYECTOS FUTUROS | 95 |
| 1. “Aquí no venían a hacer clases de éstas, y la gente no tenía en qué entretenerse”. La apropiación del espacio desde los jóvenes y los obstáculos | 96 |
| 2. La participación en las muestras finales | 98 |
| III. “ASÍ NO SEA POR LA COMUNIDAD, HÁGALO POR USTED MISMO”: LA AUTOESTIMA | 99 |
| A. ‘APRENDIENDO A PESCAR EL PEZ’. ACTIVIDADES HACIA EL INTERIOR DE LOS ESPACIOS DE CLASES FRENTE A LA AUTOESTIMA | 100 |
| 1. Ejercicio espejo vs. reflejo: la interpretación y la representación | 100 |
| 2. ‘Pinta corazones’: La percepción del autorretrato y de su barrio | 101 |
| 3. ‘Arte raza’ ¡No al racismo!: La tolerancia y el trabajo grupal | 101 |
| 4. ‘Bundeee’: La música y la transmisión de sentimientos | 102 |
| B. ‘¡BAILA MI RITMO!’ ACTIVIDADES FUERA DE CLASE ORIENTADAS AL BARRIO Y A PROYECTOS FUTUROS: CONFIANZA, SEGURIDAD, TOLERANCIA, RESPETO Y AMOR | 103 |
| 1. Del apadrinamiento al empoderamiento de jóvenes y la creación de oportunidades | 104 |
| 2. En la búsqueda de hacer los sueños realidad: convocatorias artísticas, convenios, becas e intercambios | 106 |

Capítulo cuarto

“Tejiendo manos, tejiendo sueños”. El nivel de impacto y la construcción de tejido social en los jóvenes participantes, análisis y resultados generales.

| | |
|---|-----|
| I. ‘TÚ CASA, MI CASA, NUESTRA CASA’: DE UN TEJIDO DISFUNCIONAL A LA CONSTRUCCIÓN DE UN TEJIDO FUNCIONAL | 110 |
| II. HACIA UNA PROPUESTA METODOLÓGICA: LA IMPORTANCIA DE LA ARTICULACIÓN DEL PROGRAMA EN UN MARCO LÓGICO | 112 |

Conclusiones y resultados posteriores al estudio de caso 115

Referencias bibliográficas 122

Anexos 128

Introducción

I. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

En el barrio Bella Vista, en el sector de Ciudadela Sucre (también denominado “Comuna 4”), parte alta del municipio de Soacha, se han establecido desplazados de diferentes regiones del país, principalmente de origen afro-colombiano. Los habitantes de este barrio, ubicado a menos de una hora en automóvil de la capital del país, se encuentran en situación de vulnerabilidad¹. Siendo además un barrio periférico, Bella Vista ha sido objeto de abandono por parte del Estado, careciendo de políticas sociales que permitan disminuir la situación de vulnerabilidad de sus habitantes.

Aunque la presencia del Estado ha sido tradicionalmente baja en los barrios periféricos, ello no ha mermado en la aparición de instituciones de acción social como, por ejemplo, los movimientos vecinales, agremiaciones y otras instituciones que se organizan para negociar el funcionamiento (económico, político, social, cultural o incluso educativo) del barrio. Podría decirse que la falta de políticas sociales por parte del Estado ha obligado a diferentes agentes sociales a ocupar este espacio por medio del desarrollo de proyectos y programas que respondan a las necesidades de una población en alto riesgo. Este es, precisamente, el caso de Bella Vista.

Uno de estos programas se denomina ‘Arte y juventud por la paz’, implementado desde 1997. A través de dicho programa se enseña arte a niños, jóvenes y adultos, siendo su objetivo último construir tejido social en la comunidad. Para efectos de esta investigación

¹ Esta noción es entendida a la vez como una situación y un proceso multidimensional y multicausal, en el que confluyen simultáneamente la exposición a riesgos, y la incapacidad de respuesta y adaptación a estos. No solo los individuos pueden ser vulnerables, pues en dicha situación pueden encontrarse también familias y comunidades, que pueden ser heridos, lesionados o dañados ante cambios o permanencia de situaciones externas e internas que afectan su nivel de bienestar y el ejercicio de sus derechos. (Busso, 2005: 16)

se evaluó específicamente la participación de jóvenes en los talleres de teatro, danza, arte plástico y música, entre los años 2011 y 2012.

El objetivo general de esta investigación es evaluar el impacto que tiene el programa ‘Arte y juventud por la paz’ en los jóvenes que participan del barrio Bella Vista, Soacha, durante el período comprendido entre el II semestre del 2011 y el I semestre del 2012. Esto se hará con la intención de poder pensar, en un futuro, cómo mejorar el proyecto y replicar experiencias en zonas con condiciones similares.

Los objetivos específicos son: 1) identificar el contexto en el que se desarrolla el programa de intervención social ‘Arte y juventud por la paz’; 2) determinar las directrices y los objetivos del programa ‘Arte y juventud por la paz’ con los que realiza intervención social; 3) revisar las actividades que el programa realizó durante el período de evaluación anteriormente mencionado; y 4) analizar, particularmente, la participación de jóvenes en las actividades del programa.

Por tanto, este trabajo tiene como finalidad presentar la evaluación y sistematización crítica de las experiencias de los jóvenes que participan de esta iniciativa. La principal pregunta que se busca responder es: ¿cuál ha sido el impacto en los beneficiarios del proyecto ‘Arte y juventud por la paz’ entre el segundo semestre del 2011 y el primer semestre del 2012?

La monografía está dividida en cuatro partes. Primeramente se contextualiza el barrio y la población intervenida; posterior a esto se define la importancia del arte y la intervención social, y se contextualiza el programa desde sus antecedentes. El siguiente paso consiste en la evaluación de los objetivos específicos en referencia a la definición de

jóvenes participantes y actividades que allí se ofrecen. Por último se da respuesta al interrogante de esta investigación: ¿de qué manera el programa “Arte y juventud por la paz” contribuye a la formación de tejido social?

II. METODOLOGÍA

La presente investigación fue de tipo descriptivo interpretativo y se enfocó primordialmente en las interacciones² y la participación³ de los jóvenes del programa ‘Arte y juventud por la paz’. El proyecto ejecuta una evaluación de dicho programa. A continuación, definimos la evaluación y sus instrumentos, para luego ofrecer una explicación de los métodos utilizados.

A. DESARROLLO METODOLÓGICO

1. ¿Qué es la evaluación de proyectos sociales? Los instrumentos metodológicos y el análisis de la investigación, acción, participación (IAP)

Antes de definir de forma general los criterios de evaluación es importante tener en cuenta cuáles son los instrumentos metodológicos en uso por entidades encargadas de tal tarea y cómo se inserta la investigación, acción, participación -IAP- en el proceso.

La evaluación se concentra en tres etapas de los proyectos: formulación, operación y conclusión. Para los consultores de la Plataforma de ONG de Acción Social (2010), la evaluación debe concentrarse en los objetivos (criterios de decisión) del proyecto con el fin de identificar los criterios a evaluar, y posteriormente sistematizar sus resultados con el fin de ofrecer una evaluación, ya no del proyecto particular evaluado, sino de los procesos

² “La interacción puede ser definida, en términos generales, como la influencia recíproca de un individuo sobre las acciones del otro cuando están en presencia mutua continua” (Goffman, 1981: 27).

³ La participación se define por el grado de interacción de los miembros de la comunidad o grupo, que determina el nivel de Investigación-Acción-Participación, IAP. “La (IAP), funciona a partir de tres componentes: (1) El grado de control que los individuos tienen sobre el proceso de investigación-acción; (2) el grado de colaboración en la toma de decisiones que existe entre los investigadores profesionales (externos) y los miembros de la comunidad; y (3) el nivel de compromiso de los participantes de la comunidad y los investigadores externos, con el proceso de investigación y cambio social.” (Balcázar, F. 2003: 65). De este modo, se logra determinar la importancia del nivel de participación en el programa.

sociales detrás de estos proyectos, en otras palabras, toda evaluación produce una reflexión particular sobre el proceso evaluado, y otra general sobre las “leyes” que rigen a estos procesos. Tal sistematización permite sustraer conclusiones generales para aplicar a casos similares; desde esta perspectiva se piensa la utilidad del actual proyecto de investigación: “la evaluación puede definirse como una herramienta sistemática que con base en unos criterios y a través de una técnicas, mide, analiza y valora unos diseños, procesos y resultados con el fin de generar conocimiento útil para la toma de decisiones” (Plataforma de ONG de Acción Social, Madrid (PONGAS), 2010: 11).

Según Torres Carrillo (2013), la sistematización emerge en la década de los ochenta y se caracteriza por rescatar las experiencias amplias y descriptivas. Este enfoque en la evaluación se transforma en el Enfoque del Marco Lógico (*EML*)⁴. Actualmente, este enfoque está estructurado desde la planificación, la ejecución y la evaluación. Así pues, la puesta en marcha EML exige que se emplee la evaluación desde la fase inicial de diseño del proyecto hasta su finalización. Esto implica que la aclaración e interrelación de variables son ahora definidas desde los indicadores mismos. De esta manera, en el momento de realizar la evaluación se deben retomar dichos indicadores planteados en la estructura y hacer el seguimiento de los resultados y el análisis consecuente.

La metodología del EML, además de posibilitar el análisis de los indicadores, permite identificar las falencias de un proyecto o programa. Es preciso resaltar que en el caso de ‘Arte y juventud por la paz’ no se empleó el EML; por tanto, este instrumento trazador no puede ser utilizado como marco de evaluación en este estudio de caso. Por esto,

⁴ *Logical Framework*, también conocido como Marco Lógico, surge en 1969 por la firma consultora Practical Concepts Inc., por Leon Rosenberg y Lawrence Posner, bajo contrato con la USAID (United States Agency for International Development), en respuesta a la preocupación de los organismos internacionales frente a la evaluación y financiación de los proyectos de desarrollo. (Nardi, Alejandra Marcela, (2006): Universidad Nacional de Córdoba).

se ha optado por realizar una sistematización de experiencias teniendo como pautas la - IAP-, para así recopilar, organizar, interrelacionar y analizar cada una de las variables.

Tras definir el enfoque de esta investigación, es preciso agregar que estará compuesta por varias técnicas de pesquisa, como la entrevista, la observación participante y la etnografía visual –que explicaré brevemente más adelante–, con el fin de triangular información. Esto permitirá entregar, como resultado, una base para construir una posible matriz de Marco Lógico que sirva para futuras evaluaciones del programa.

2. Criterios a evaluar: Eficacia, viabilidad, eficiencia, replicabilidad, efecto y visibilidad

En esta investigación, se tendrán en cuenta ciertos criterios: eficacia, eficiencia, efecto (o impacto), viabilidad, replicabilidad y visibilidad. A continuación, se definen los criterios con base en la Agencia Presidencial para la Acción Social y la Cooperación Internacional (APASCI), Jaqueline Berumen Milburn (2010) y la Plataforma de ONG de Acción Social, Madrid. Estos criterios son necesarios para identificar si en efecto se presenta un impacto significativo frente al proceso que se desarrolla en esta intervención social.

La *eficacia* es el grado en el que se logran los objetivos y resultados propuestos, teniendo en cuenta el tiempo para hacerlo y la calidad de la investigación. “Un proyecto es eficaz en la medida en que deja capacidad instalada y debe enfocarse en factores externos e internos, tanto en los beneficiarios como en la institución ejecutora” (APASCI: 19).

La *eficiencia*, por otra parte, “es la comparación entre los resultados obtenidos y los recursos utilizados. La eficiencia muestra el grado en que se cumplen los objetivos de una

iniciativa al menor costo posible”. (APASCI: 20), en resumen, es la capacidad de transformar insumos financieros, humanos y materiales en resultados “al menor coste”.

El *efecto* (o impacto) es “un cambio durable y significativo y puede ser técnico, económico, sociocultural e institucional y está vinculado a la relación entre objetivos específicos y objetivos generales del proyecto” (Berumen Milburn, 2010: 40).

La *viabilidad* se refiere a “la capacidad de proporcionar un nivel aceptable de beneficios al grupo destinatario, durante un período suficiente” (PONGAS, 2010: 54).

La *replicabilidad* es “la capacidad de un proyecto o programa de generar procesos autónomos de desarrollo” (PONGAS 2010: 64). Cuando esto ocurre, el proyecto adquiere la capacidad de superar el delimitado terreno en el que fue aplicado.

La *visibilidad* se presenta cuando la institución es congruente con sus proyectos y genera credibilidad frente a actores externos, al punto de que sus acciones generan actividades y resultados relevantes en otras instituciones.

La evaluación que presentamos en este proyecto de investigación está basada en la premisa de que la sostenibilidad de una intervención social depende de los efectos que ella genere dentro de la sociedad. Por este motivo, una primera fase evaluativa, como se mencionó más arriba, debe ser la determinación de los objetivos que orientan la intervención social. Pero esta no es suficiente, pues este paso de la evaluación solo ofrece una perspectiva de la eficacia del proyecto, pero no de los motivos por los cuales el proyecto ha obtenido determinado grado de eficacia.

B. MÉTODOS Y TÉCNICAS APLICADAS: ANÁLISIS CUALITATIVO

De acuerdo con Carlos Arturo Monje (2011), en el enfoque cualitativo el investigador hace uso de teorías como instrumentos que guían el proceso de investigación desde sus etapas iniciales, en donde el investigador aborda el problema de acuerdo con la información que adquiere de su objeto de análisis. Esto no quiere decir que parte de los supuestos teóricos, sino que busca conceptualizar su objeto o sujeto de estudio inductivamente, identificando las personas, escenarios, grupos y normas de comportamiento aceptados en un contexto dado. “La perspectiva cualitativa de investigación relación sujeto - objeto, muestra una mayor tendencia en examinar el sujeto en su interacción con el entorno al cual pertenece” (Monje, 2011: 15). Esto se puede evidenciar en las caracterizaciones de grupos poblacionales, como en el caso de Bella Vista.

1. Observaciones: participante y no participante

Las observaciones como participante y no participante, permiten identificar distintas visiones de los procesos que se desarrollan dentro de la comunidad. Ello obedece a que no es igual la información que se percibe al interactuar con el grupo que se tiene como fin evaluar, a la que se percibe cuando se es observador externo a las dinámicas de la comunidad. Esta herramienta nos permite tener puntos de vista diferentes con respecto a los resultados de investigación, evitando sesgos frente a la información.

Desde la antropología, la observación se define como: “observar sistemática y controladamente todo aquello que acontece en torno al investigador, se tome parte o no de las actividades, en cualquier grado que sea, y participar tomando parte de actividades que realizan los miembros de la población en estudio o una parte de ella” (Guber, 2004:172).

Las actividades se realizaban primordialmente los fines de semana y, en ocasiones especiales, entre semana. En la observación como participante, asistí a diferentes jornadas; entre ellas, de salud, ecológicas, de pintura y de talleres que se realizaban con la comunidad. Esto se realizó con el interés de analizar dos aspectos: por un lado, a los jóvenes participantes y su relación con su barrio; por otro, la forma en la que el programa abordaba las actividades con el barrio, evaluando precisamente el cumplimiento de los objetivos de ‘Arte y juventud por la paz’.

Durante el proceso de estudio, en las actividades de clase del período 2011-2012, y como observación no participante, se llevaron registros en el diario de campo al finalizar cada sesión.

2. Entrevistas semi-estructuradas

Las entrevistas semi-estructuradas tienen como propósito permitir al entrevistado contestar una serie de interrogantes ya planificados, sin limitar sus respuestas. Estas no se rigen únicamente por el cuestionario establecido, sino que hacen posible el aporte de nueva información, no directamente referida al objeto de interrogación.

Las entrevistas semi-estructuradas están compuestas, por una parte, de un temario; por otra, contienen preguntas que surgen en el momento de entrevistar, o sea que no están previamente establecidas. Se completaron tres entrevistas individuales dirigidas a las figuras de autoridad: el director, la coordinadora y un líder comunitario. También se realizaron dos entrevistas dirigidas a jóvenes participantes de dos de los cuatro talleres que se dictan en Bella Vista.

El tiempo que tomó hacer cada una de las entrevistas osciló entre 20 y 45 minutos

aproximadamente. Las entrevistas giraron en torno a dos ejes: 1. la institución, que incluye el significado del programa, las expectativas y la operatividad; y 2. la participación de jóvenes en relación al programa, que comprende el significado que le atribuyen al Centro Cultural, el significado del programa y actividades de clases.

3. Métodos visuales: la fotografía

La fotografía es un método que nos permite retratar situaciones que se desarrollan en la comunidad. Además, esta comprueba la veracidad de la información y del proceso que se desarrolló en un determinado tiempo. “La fotografía, al igual que otros documentos, contienen mensajes, solamente que éstos se encuentran en forma gráfica, por lo que es necesario un método de interpretación que permita leer la imagen” (Cetina, 2014: 21). Esta herramienta es útil para todas las ciencias aplicadas, como la antropología, la sociología, la historia, entre otras. Se utiliza porque no solo capta una imagen específica, sino que, además, nos da un contexto de las actividades realizadas.

En este proyecto se realizó registro fotográfico de las actividades del programa y acontecimientos importantes del programa bajo análisis. Entre ellos, vale la pena mencionar la inauguración del espacio “El Centro Cultural” en el barrio y todo lo que se desarrolló en torno al lugar. Como ejemplo, es el espacio donde se desarrollan las clases, se realizan las presentaciones finales y, también, se desarrollan otro tipo de actividades en beneficio de los habitantes de Bella Vista, como las jornadas de salud, ecológicas, entre otras. Del mismo modo, se obtienen registros fotográficos más recientes del programa, que no hicieron parte de este estudio de caso, pero evidencian que hay un proceso que persiste.

Capítulo primero

“De mi tierra de origen a un lugar que desconozco”. La exclusión social, contextualizando el escenario de intervención: La llegada al barrio Bella Vista, en la periferia de Bogotá, Colombia, y el escenario actual en el que se encuentran sus habitantes.

Es difícil determinar el momento en el que se sale de Bogotá y se entra al municipio de Soacha, debiéndose la dificultad a que la capital ha absorbido con su agresiva expansión el espacio rural que le separaba de Soacha. Se inicia un largo trayecto montañoso por un camino de trocha y pavimento, en el que se observan callejones muy estrechos. Entre la frescura del aire y un horizonte que se entremezcla con la extensión de la ciudad, se llega a un punto donde confluyen diferentes ‘barrios populares’⁵ bajo límites imaginarios⁶, invisibles a simple vista.

Cuenta Carlos Guerrero⁷ que, en el año de 1997, tuvo la fortuna de llegar a esta comunidad con el interés de prestar un servicio social y enseñar arte. Una vez allí, encontró algunas familias habitando casas hechas con retazos de cartón y techos precarios, sin acceso a agua potable y a otros servicios básicos. Como si fuera poco, también halló un sinnúmero de niños en deplorable estado de desnutrición. Fue en tal escenario donde, hace 20 años, se inició el programa interventor de “Arte y Juventud por la Paz”.

⁵ Para Alfonso Torres Carrillo, “Los ‘barrios populares’ son una síntesis de la forma específica como sus habitantes, al construir su hábitat, se apropian, decantan, recrean y contribuyen a construir, estructura, cultura y políticas urbanas.” (Torres Carrillo, 1994: 7). Es así como la constitución de barrios populares, que en principio son desarticulados, se lleva a cabo alrededor de importantes centros urbanos.

⁶ Charles Taylor (2011) afirma que un imaginario es la manera como las personas crean su existencia social y cómo, a partir de ahí, se relacionan.

⁷ Carlos Guerrero es el fundador y el director de dos programas sociales de trascendencia: por un lado, esta “Arte y Talentos Especiales”; por el otro, “Arte y Juventud por la Paz”. Estos hacen parte de la Fundación Arte sin Fronteras, que enseñan arte y apoya a poblaciones vulnerables, como a población discapacitada y a población migrante, principalmente desplazada por diversos factores, tanto sociales y políticos como económicos.

Bella Vista, al igual que muchos otros barrios de similares condiciones, surgió debido a la alta migración interna de la década de los noventa en Colombia. Dos razones principales precipitaron este hecho: 1) el desplazamiento forzado⁸ y 2) la búsqueda de oportunidades en la ciudad de Bogotá.

En cuanto a la primera causa, puede decirse que la mayoría de los pobladores del barrio llegaron en situación de migrantes internos. Cuenta Brayan, un joven participante, “que cuando sus padres migraron como desplazados (huyendo de la violencia de Coyaima, Tolima), llegaron al barrio porque en este lugar vivía una amiga de su madre y sus padres decidieron comprar el lote en Bella Vista” (Trabajo de campo, 2012).

Como bien lo explica Bourdieu (2006), “el grupo que migra en el momento en que éste realice un desplazamiento entre territorios, tendrá que resignarse y tratar de asimilar, adaptar, neutralizar la mayor cantidad de rasgos posibles para integrarse en la sociedad receptora. Y posiblemente, con el tiempo debe lograr estandarizar normativas, modos universales que permitan legitimar su posición frente a esta sociedad que la acoge para tener un mejor acceso”⁹. En este caso, estos migrantes que escapaban de situaciones traumáticas debieron confrontar, a su llegada, patrones y dinámicas ajenas, lo que resultó en una difícil adaptación que fomentó su marginalidad.

Respecto a la segunda causa, es importante detenernos a revisar algunas cifras de los censos correspondientes a 1993 y 2005. Si bien la población colombiana tuvo un

⁸ El desplazado es toda persona que se ha visto forzada a migrar dentro de un territorio nacional abandonando su localidad de residencia o actividades económicas habituales porque su vida, su integridad física, su seguridad o libertad personales han sido vulneradas o se encuentran directamente amenazadas (Ley 387. Artículo 1. de 1997).

⁹Ver Bourdieu, Pierre. (2006) La identidad y la representación: elementos para una reflexión crítica sobre la idea de región. *En publicación: Ecuador Debate, nro. 67*. CAAP, Centro Andino de Acción Popular, Quito: Ecuador. Abril. 2006. El autor, en este artículo, desarrolla la dominación de poderes entre los más fuertes y los más débiles, también conocidos como dominante y dominado, no obstante a través de este, se encuentra la fragilidad de los dominados al estar desprotegidos de un sin lugar y entrar en la lucha de territorio con el grupo dominante.

incremento acelerado del 25,2% en un intervalo de 12 años, el incremento poblacional de Bogotá fue del 37,1%, mientras que Cundinamarca, al ser un departamento cercano a una metrópoli como Bogotá, alcanzó un 34,4%. Este fenómeno se explica por el efecto de atracción generado por la industrialización de las urbes, que atrajo migrantes especialmente de zonas rurales hacia la capital en busca de oportunidades (principalmente, laborales).

De los 118 municipios que conforman el departamento de Cundinamarca, se observa un incremento poblacional muy elevado en los que son cercanos a la capital. Los municipios limítrofes a Bogotá son La Calera, Sopó, Chía, Cota, Funza, Mosquera y Soacha. Estos presentaron un incremento abrupto en el Censo de 2005. Aunque Soacha tuvo un incremento de 73%, ocupando el cuarto puesto como municipio limítrofe hacia la Capital; Mosquera ocupa el primer lugar con 211%, seguido de Chía con 113% y Sopó con 84%, lo que evidencia un crecimiento sectorizado en la cabecera.

Aquellos municipios que corresponden a las delimitaciones de la ciudad también se denominan como municipios satélites. Son territorios cercanos que se prestaron para la creación de barrios, dados los bajos precios y la oferta. Con la constitución de esta y otras zonas cercanas a Bogotá, se convirtieron en lugar de vivienda, posibilitando a las personas acceder a la capital para trabajar o buscar empleo.

En este capítulo se desarrollará, por un lado, la contextualización del surgimiento del barrio Bella Vista y la caracterización de su población, que, en su mayoría, es afrocolombiana. Por el otro lado, se desarrollará la caracterización de los jóvenes que participan en el programa y que habitan el sector de Ciudadela Sucre.

I. 'UNA REALIDAD QUE NO SE PUEDE NEGAR'. APORTES TEÓRICOS SOBRE EXCLUSIÓN SOCIAL

Entenderemos principalmente la exclusión social en términos de lo planteado por autores como García Roca, Bourdieu, García Canclini y Reyes. García Roca (2002) afirma que, “ser excluido significa, la quiebra de los tejidos, que conforman el subsuelo de la vida humana y aseguran la protección, la confianza y la transmisión del sentido. Alude a la desconexión de los dinamismos sociales, de los intercambios productivos, o de la comunicación” (16).

Bourdieu (1979) explica la exclusión tomando como ejemplo el sistema educativo. Para el autor, el sistema educativo es una gran estructura capaz de generar nuevas apropiaciones de conocimiento. Estas, a su vez, mejoran y facilitan la forma en la que la sociedad incrementa su “capital cultural”¹⁰, condiciones determinadas por el nivel educativo. Sin embargo, la apropiación y asimilación de los productos del sistema educativo es desigual, por lo que el sistema educativo, lejos de colaborar en la eliminación de las diferencias sociales, estaría contribuyendo a aumentarlas y reproducirlas.

En la década de los noventa se empezó a tomar conciencia del problema que genera en las sociedades la exclusión que sufren diferentes grupos o agentes sociales, dando como resultado el fortalecimiento de políticas e intervenciones en contra de este problema por parte de instituciones no gubernamentales. No obstante, fue en esta misma época que se

¹⁰ Bourdieu (1979) concibe tres momentos o formas del capital cultural. “El capital cultural puede existir en: el *estado incorporado*, es decir, bajo la forma de disposiciones duraderas del organismo; en el *estado objetivado*, bajo la forma de bienes culturales por medio de cuadros, libros, diccionarios, instrumentos, maquinaria etc., y finalmente en el *estado institucionalizado*, como forma de objetivación muy particular, porque tal como se puede ver con el título escolar, confiere al capital cultural —que supuestamente debe de garantizar— las propiedades totalmente originales, los cuales se desarrollaran en el cuerpo de la investigación. En el estado objetivado, el capital cultural es fruto de las producciones y materializaciones del capital cultural incorporado; a diferencia del capital cultural incorporado, este participa también en la naturaleza jurídica y mercantil de las tradicionales formas de valores mercantiles —tales como, pinturas, obras teatrales, conciertos etc.— que es transmisible en su materialidad”.

institucionalizó el neoliberalismo, reduciendo aún más el Estado y su labor redistributiva, con el fin de favorecer los intereses del Mercado. Así pues, examinando la relación entre Estado, Mercado y Sociedad se podría enmarcar la cuestión de la exclusión social como producto del Estado Moderno¹¹.

“El pasaje de la primera modernidad, liberal y democrática, con proyectos integradores dentro de cada nación, a una modernización selectiva y abiertamente excluyente a escala global, nos coloca ante otro horizonte: ahora importan las diferencias integrables en los mercados transnacionales, y se acentúa las desigualdades, vistas como componentes “normales” para la reproducción del capitalismo.” (García Canclini 2004: 7)

Es en el Estado Moderno, particularmente aquel con enfoque neoliberal, donde la inestabilidad es más preponderante. Al respecto, Reyes (2012) afirma, citando a Wacquant, que “el grado de penetración del Estado en un territorio determinado explica el nivel de aislamiento y deterioro de las condiciones de vida de un vecindario desaventajado socialmente” (296). Estas desventajas se miden de acuerdo a los ingresos económicos, capacidad de ahorro y endeudamiento, propiedad de bienes materiales y/o activos, la precariedad laboral o el desempleo y el acceso a oportunidades y bienes. Estas, al final, se convierten en un obstáculo mayor para las personas, aumentando sus desventajas en lugar de reducirlas.

La desprotección y desinstitucionalización del Estado, propiedades del Estado neoliberal, hace recaer sobre los hombros de instituciones no estatales la necesidad de subsanar situaciones como la pobreza, la marginalidad y la vulnerabilidad. La exclusión social como proceso incluye aspectos como la pobreza, marginalidad y vulnerabilidad de

¹¹ Entendido como el Estado que en sus inicios integra lo político, económico, social y cultural en una soberanía, gobernado por un cuerpo de leyes.

los individuos y grupos que viven en estos barrios periféricos y que, como Reyes (2012) afirma, son forzados a ubicarse en territorios nuevos, con bajas probabilidades de acceder a mejores condiciones socioeconómicas y laborales (pues ya, de entrada, son estigmatizados y definidos por su caracterización y composición social como ocurre en los guetos, favelas, comunas).

Llegar a un territorio que se desconoce como el barrio Bella Vista, en el que las personas que se asentaban tenían que enfrentarse a otro tipo de problemáticas (como la escasez de alimentos, de agua, etc.), así como encontrarse con un territorio donde se trabaja de manera distinta a la acostumbrada, hizo que los vínculos sociales se rompieran mucho más, rasgando el tejido social. Este análisis se desarrollará a profundidad en el cuarto capítulo.

Los pobladores del barrio Bella Vista no solo enfrentaron problemas de falta de recursos, como alimento y agua potable, también tienen lugar disputas entre personas que toman por su mano e imponen a los demás su propia ley. Generalmente estas acciones impositivas se dan en el accionar de grupos al margen de la ley. Posteriormente, grupos de pandilleros empezaron a delimitar zonas entre barrios, debilitando los pocos vínculos que había entre vecinos.

Aunque la investigación no pretende profundizar en cuestiones de pobreza, marginalidad y vulnerabilidad, para efectos de la misma se explicarán brevemente, ya que se considera de importancia comprender las diversas implicaciones de la exclusión social.

De acuerdo con Corredor (1999), Pizarro (2001) y Busso (2005), la pobreza se asocia con la inserción precaria en la distribución de ingresos, aquella que posibilita al

individuo o el colectivo acceder a bienes y servicios mínimos requeridos. Estos puntos tienden a explicarse a través de mediciones cuantificables, como las necesidades básicas satisfechas (NBI) o la línea de pobreza (LP). Según Reyes (2008), “medir la pobreza no es un asunto fácil por su íntima ligazón con las políticas a proponer para combatirla. Pareciera ser que es un problema de instrumentos (eficacia de los mismos) y no lo es, pues tiene más relación con la claridad estructural [...]. Esto no quiere decir que no nos planteemos el problema de la medición. La advertencia sobre el desarrollo de una política de lucha contra la pobreza pasa pues por una claridad en la relación entre la medición del fenómeno y las políticas para combatirla y crear una sociedad mejor” (25). Aunque no existe un concepto claro sobre la pobreza, puede afirmarse que esta no se puede reducir únicamente a mediciones cuantificables, o indicadores de las políticas públicas y sociales en busca de resultados de eficiencia y efectividad.

Según el PNUD (2004), para entender el concepto de pobreza no necesariamente nos debemos preguntar quiénes son pobres y quiénes no. Más bien, debe caracterizarse la situación de pobreza que pueda vivir un grupo determinado. Siguiendo lo anterior, “la pobreza no es una situación determinada en forma exclusiva por la insuficiencia de ingreso, ni es un problema de exclusión. Es una inserción precaria en las dinámicas económica, social y política que impide que estos sectores se beneficien del valor que contribuyen a generar socialmente.” (2004: 25).

Sobre la marginalidad¹², Delfino (2012) da cuenta de “lo periférico o marginal que se definía en relación con un centro urbano y era respecto a las condiciones habitacionales medias existentes en ese centro como se juzgaban las carencias” (20). Según el PNUD

¹² Consuelo Corredor Martínez afirma que los orígenes de marginalidad se remiten a la escuela de Chicago y los estudios de 1920 sobre el proceso de industrialización, dando como resultado la configuración de comunidades aisladas.

(2004) “la marginalidad se constituye en un dualismo que conduce a determinar arbitrariamente un “adentro” y un “afuera”, unos “incluidos” y otros “excluidos”, unos “formales” y otros “informales”, cuando en realidad no son grupos autónomos y carentes de relaciones entre sí y con la sociedad”(23). Para Corredor, esta “se asocia con la inserción urbano-habitacional y se explica dados los crecientes procesos de industrialización y urbanización” (1999: 48).

Por último, la situación de vulnerabilidad es un concepto que, según Pizarro (2001), aparece a finales de los noventa. El autor lo explica a partir de dos componentes. El primero plantea la inseguridad e indefensión que experimentan las comunidades, familias e individuos en condiciones socio-económicas traumáticas. El segundo está planteado a partir del manejo de recursos y estrategias que poseen las comunidades, familias y personas para enfrentar los problemas emergentes.

Ahora bien, según señalan Cohen y Tarrow, hay dos formas de superar la exclusión social. La primera se da a través de la adecuada implementación de políticas públicas. La segunda ocurre mediante la acción participativa organizada.

Respecto a la primera forma, Cohen (2005) señala que hay tres funciones¹³ de las políticas públicas que posibilitan combatir las desigualdades y, de cierto modo, equilibrar las cargas entre Estado, Mercado y Sociedad. Estas ‘cargas’ se relacionan intrínsecamente con las ‘dimensiones de vulnerabilidad’ propuestas por Pizarro (2001), como el trabajo, la

¹³ Las tres funciones señaladas por Cohen (2005) son: 1. Creación de capital humano, traducido en inversión educativa, cuyos factores funcionales son el hogar y el capital económico. 2. La comprensión social, dado a través de programas que susciten redes de lucha por la protección social de los más vulnerables, es decir, por el mejoramiento de su grado participación. 3. La contribución a la integración de individuos a la sociedad por medio de programas destinados al logro de objetivos comunes, pero que, sin embargo, propicien el desarrollo de la individualidad.

informalidad, en el que se pone en riesgo la seguridad sanitaria y educativa (aunque también reúne otras variables). En Colombia, en relación a las políticas¹⁴ sociales y la subsectorización que plantea Cohen (2005), puede afirmarse que, al ser un país centralizado en el ámbito de las toma de decisiones, el incentivo de participación es menor y más alejado de la realidad de los ciudadanos.

En cuanto a la segunda forma, Tarrow (1999), citando a John McCarthy, David Britt y Mark Wolfson (1991), afirma que “en el contexto del Estado Moderno, la gente que se une para participar en algún tipo de acción colectiva, debe enfrentarse a un medio complejo y multifacético en el que se entrecruzan aspectos políticos y económicos. Para lo cual los individuos colectivamente deben organizarse y trazar objetivos comunes”¹⁵. En el caso de barrios que se encuentran en la periferia de grandes ciudades se evidencia un desinterés por parte de los habitantes en participar, lo que hace mucho más compleja la organización y el trabajo por objetivos comunes.

Es en este sentido que el programa “Arte y juventud por la paz” entra a ser de gran importancia para los habitantes que participan, pues es a través de la acción organizada que se pueden cumplir objetivos comunes, lo que se desarrollará más adelante con el análisis de los jóvenes participantes. A continuación se contextualiza el municipio de Soacha, el origen y conformación del barrio Bella Vista, hasta llegar a caracterizar la población, desde el surgimiento del barrio hasta su población actual.

¹⁴ PNUD (2004). Las políticas sociales sectoriales “se trata de requerimientos de consumo público y de inversión pública y privada, lo que compromete más la política social” pp. 36.

¹⁵ Tarrow, Sidney (1999). “Estado y oportunidades: La estructura política de los movimientos sociales”. pp.46.

II. “ÉSTA ERA LA ÚNICA PARTE QUE FALTABA POR POBLARSE”. LA SITUACIÓN DEL SECTOR CIUDELA SUCRE EN EL MUNICIPIO DE SOACHA, COLOMBIA

Bella Vista pasó de ser un barrio ilegal de invasión en la década de los noventa a un barrio popular en el que, en la actualidad, coexisten lo rural y lo urbano.



Mapa geográfico del municipio de Soacha.

Derechos de autor propios con base en Alcaldía de Soacha. Actualizado por última vez el 2 de Septiembre del 2011. Disponible en: http://www.soacha-cundinamarca.gov.co/mapas_municipio.shtml?apc=bcxx-1-&ex=1490062

En el mapa geográfico del municipio de Soacha, se observan algunos delineamientos con colores. El color morado separa el límite entre el municipio y Bogotá. El color verde hace referencia al área rural del municipio de Soacha. El color naranja delinea cinco de las seis comunas que componen el área urbana del municipio. Por último, el color azul delimita la comuna 4, que también hace parte del centro urbano de

Soacha, sector de Ciudadela Sucre, en el que se ubica el barrio Bella Vista.

De acuerdo con Caballero (2005), en el censo¹⁶ experimental del 2003, la edad media de la población de Soacha era de 26,1 años, mientras que, particularmente para la Comuna 4, el 40% de la población era menor de 15 años. Esto se traduce en una media de 24,1 años de edad. Igualmente, se estimó que en la Comuna 4 hay 63.246 personas, de las

¹⁶ “El censo de Soacha, un logro de muchas buenas voluntades” Se realizó un censo experimental por el DANE el 25 de Mayo del 2003 con el interés de estudiar la migración y el desplazamiento en el municipio de Soacha. Para el caso de la Comuna 4, particularmente se capacitó a jóvenes, madres y líderes comunitarios durante 6 meses para obtener los datos censados.

que 7.718 se declararon desplazadas; de ello, se estableció que el 12,2% de los habitantes son desplazados.

Para el año 2010, el programa “Arte y juventud por la paz”, con la colaboración de funcionarios de la Academia de Artes Guerrero y el apoyo de jóvenes, padres de familia y el pastor de la Iglesia “Cuadrangular El Gran Yo Soy”, realizó un Censo en el barrio. Este arrojó que en un área territorial de 47.400 metros cuadrados, en la que hay 172 viviendas, viven 195 grupos familiares, en los que la edad predominante de la población está entre los 4 y 16 años de edad, equivalente al 55% del total de habitantes en Bella Vista.

A lo largo de esta sección se plantearán dos escenarios. El primero tiene que ver con el contexto específico de uno de los grupos poblacionales en el municipio de Soacha y las adversidades que enfrentaron para llegar a lo que hoy se denomina Bella Vista. El segundo escenario contextualizará la población joven que hoy en día reside allí.

A. “UNO NO OLVIDA, USTEDES NO SABEN LO QUE SIGNIFICA PERDERLO TODO”: LA SITUACIÓN DE DESPLAZADOS Y AFROCOLOMBIANOS EN EL MUNICIPIO

Don Juan Bermúdez narra que “el barrio surgió de una manera inesperada, porque hubo mucho desplazado... entonces la gente llegó, encontró dónde hacer un rancho y se quedó”¹⁷. Alexandra Sánchez complementa diciendo que “al principio eran casitas de papel cartón, y poquitas”¹⁸.

Es en el contexto socio-cultural de la periferia de grandes ciudades como Bogotá que se encuentra una diversidad de grupos poblacionales que, por múltiples circunstancias, se asientan allí. Como explica Torres, “reconocer la historicidad de los pobladores

¹⁷ Don Juan Bermúdez, padre y líder comunitario del programa, Entrevista 2012.

¹⁸ Alexandra Sánchez, madre de 3 hijos, y participante del programa, Entrevista 2012

populares nos remite al escenario de sus principales vivencias individuales y colectivas: El barrio. La historia de los asentamientos populares de las ciudades latinoamericanas en el siglo XX, es la historia de la incorporación de los migrantes a la vida urbana, de su lucha por el derecho a la ciudad y de su constitución como conglomerado social con identidad cultural propia” (Torres Carrillo, 1994: 138). Esto resume la trayectoria de estos migrantes.

Uno de estos grupos poblacionales se ubica en la parte alta del municipio de Soacha en el barrio Bella Vista, en el sector de Ciudadela Sucre, que limita con la periferia



suroriental de Bogotá. Tal grupo se encuentra conformado, principalmente, por población de origen afrocolombiano, que en su mayoría fueron desplazados de departamentos como Chocó, Tolima, Meta, Antioquía (región del Urabá) y Valle del Cauca.

Muchas de estas familias no solo han llegado por episodios de desplazamiento a causa de la violencia del país. También muchos sobrevivieron a desastres naturales¹⁹. Como ejemplo, a causa de tres sismos en Bahía Solano, en el Pacífico, entre el 26 y 27 de Septiembre de 1970, migró una tercera parte de las 2500 personas que actualmente habitan el barrio.

Doña Estefana narra cómo, a las 11 p.m., en un abrir y cerrar de ojos, su casa ya no se divisaba desde el planchón en el que se encontraba con su familia. Algunos habitantes de

¹⁹ Macías, Jesús M. (1992) caracteriza el desastre como suceso provocados por fuerzas de la naturaleza que dependían del orden geológico (y geofísico), como los sismos o los derrumbes, o del orden meteorológico como los huracanes, inundaciones, fenómenos repentinos e incontrolables. No obstante, según el Blog del Banco Mundial enviado por Grandolini, Gloria (2012) Colombia en los últimos 40 años ha producido pérdidas de 7.100 millones de dólares. Y que como consecuencia del Fenómeno de la Niña 2010 - 2011 ha dejado a 3,5 millones de personas damnificadas, 8 mil viviendas destruidas y más de 1 millón de hectáreas afectadas.

Bahía Solano fueron reubicados con el apoyo de la Guardia Civil y Naval colombiana; recibieron ayuda del gobierno, como carnetización y bonos para transporte y alimentación. Finalmente, terminaron asentándose en Buenaventura, principalmente por lazos familiares.

Para 1996, la situación en Buenaventura era difícil, por lo que migraron hacia la capital en busca de apoyo del Estado y de nuevas oportunidades laborales. Tras deambular, terminaron por establecerse en lo que hoy en día se denomina como Bella Vista. Yulián y Karina,



Imagen 2. Barrio Bella Vista, Soacha, Colombia. 2011.

nietos de Estefana y estudiantes de música del programa, afirman que tanto sus padres como su abuela han querido transmitirles la cultura del Pacífico a través de historias que ahora ellos plasman en su música: “Recuerdo que, de niña, me contaba mi abuela cómo fue el maremoto de Bahía Solano y cómo dos hermanos quedamos separados y en Buenaventura nos volvimos a ver”²⁰.

Por un lado, algunos grupos familiares que llegaron a lo que hoy se denomina Comuna 4, abandonaron su tierra motivados por la inseguridad y rechazando la violencia cometida por grupos al margen de la ley, migrando hacia la capital en busca de apoyo estatal entre 1995 y 1996. Por otra parte, hubo también grupos familiares que llegaron en busca de nuevas oportunidades. En un principio el barrio se compuso de migrantes desplazados y no desplazados; ahora son sus hijos quienes componen la población actual del lugar. Aunque esta investigación no pretende profundizar en temas de desplazamiento ni violencia, es fundamental señalar que hacen parte del contexto de su conformación.

²⁰ Trabajo de campo, Fragmento de canción ‘Arrullo de Navidad’, grupo musical ‘Son de Bellavista’, 2012.

En primer lugar, contextualizaremos la situación de la población desplazada y, en segundo, la situación de la población afrocolombiana y, particularmente, aquella que ha sido desplazada.

1. “El agua del mar es mala. El no tener agua es malo”. Algunos aportes sobre el desplazamiento colombiano hacia el municipio de Soacha.

En el primer escenario, hay que aclarar que, de acuerdo con la ACNUR, en el marco del desplazamiento forzado hay una diferencia entre el desplazado interno –bien sea por violencia o desastre natural– y el refugiado –probablemente debido a una persecución política–. Aunque ambos surgen en condición de amenaza, inseguridad y riesgo, el primero se queda en el país de origen, mientras que el segundo pasa de ser desplazado a refugiarse en otro país –a acogerse a las leyes del país receptor, y también a leyes internacionales–.

Según las cifras del Informe del COHDES (2013), en 1995 el desplazamiento forzado fue de 89.000 personas en el país, mientras que en 1996 pasó a 181.000. Para el año de 1997, el fenómeno de la migración interna a causa del desplazamiento forzado empezó a ser más evidente, con un total de 257.000 personas registradas. Esto exigió a las entidades gubernamentales tomar medidas frente a las necesidades de los diferentes colectivos, lo que a su vez llevó a la expedición de la Ley 387 de 1997, y a solicitar asesoría de entidades como la ACNUR y la OIM. Dichas asesorías culminaron en la creación de políticas de prevención para la población desplazada, como a través del Registro Único de Población Desplazada (RUPD), realizado por la Agencia Presidencial para la Acción Social y la Cooperación Internacional, Acción Social de la Presidencia de la República (2006), el Sistema Nacional de Atención Integral a la Población Desplazada por la Violencia (SNAIPDV), y la Unidad de Atención y Orientación (UAO), entre otras.

En los datos oficiales del Registro Único de Población Desplazada por Presidencia, entre 1995 y septiembre del 2006 se registraron 1.874.916 personas como desplazadas internas. La ACNUR señala que, de 1997 a diciembre de 2013, han sido registradas oficialmente 5.185.406 personas desplazadas, con cifras considerablemente más altas en la población afrocolombiana y en las comunidades indígenas, lo que evidencia un incremento triplicado frente al registrado en el 2006.

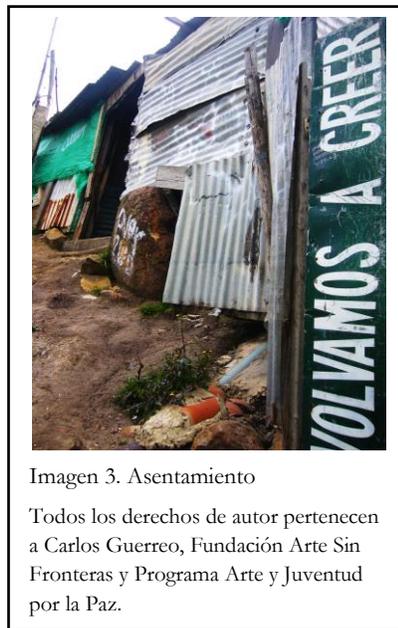


Imagen 3. Asentamiento

Todos los derechos de autor pertenecen a Carlos Guerreño, Fundación Arte Sin Fronteras y Programa Arte y Juventud por la Paz.

De acuerdo con los datos de Unidad de Atención Integral a Desplazados, entre mayo de 1999 a marzo de 2002, 5.770 familias corresponden a población mestiza, que equivale al 92,2% de la población desplazada. En cuanto a grupos minoritarios, 103 familias hacen parte de alguna comunidad indígena, que equivale al 1,6%; mientras que 384 familias corresponden al 6,1% de población afrocolombiana, de un total de 6.257 familias desplazadas.

Teniendo en cuenta el informe de desplazamiento del 2008 - 2014 de la Personería de Soacha registrado por Henry Sosa, con respecto al municipio de Soacha en particular se observó que, en 1998, se recibieron 362 personas, de las que 225 se declararon en el Registro Único de Víctimas (RUV), lo que equivale a un 60,8% de desplazados que no se registraron. Con base en los registros de la ACNUR (2003) citando a la UAO, se señala que “entre el mes de noviembre de 1999 y octubre de 2002, se registraron 1.534 hogares correspondientes a 7.670 personas. Y que con respecto a los registros mensuales, el número

de personas que llegó a Soacha se incrementó en el primer semestre de 2002, con el registro de atenciones diarias que pasó de ser 69 personas en 2001 a 189 personas en 2002”²¹.

Hay que señalar que se presentan dificultades de registro, debido al constante flujo migratorio entre Bogotá y Soacha. A pesar de estos inconvenientes en la medición, los registros de desplazamiento en Soacha se siguen presentando. Si retomamos el informe de desplazamiento 2008 – 2014 de Personería, se evidencia que, para el año 2013, Soacha recibió 2.628 personas registradas. Mientras tanto, para marzo del 2014, la cifra de desplazados fue de 45.460 personas, de las que 41.864 fueron registradas oficialmente. De esto podemos afirmar que hay épocas en las que el número de desplazados aumenta drásticamente, así como hay otros períodos en los que el desplazamiento se presenta en menor escala. Esto plantea la problemática frente al desplazamiento como una constante año tras año, por la que municipios satélites en los cascos urbanos de grandes ciudades como Bogotá se encuentran en constante movimiento, recepción y expulsión de personas.

2. ¡Soy Afrocolombiano!, Caracterización de la población afrocolombiana de las cenizas de múltiples desplazamientos

En la Constitución de 1991 se reconoce a la población afrocolombiana y se le garantizan los derechos fundamentales. No obstante, para esta población no ha habido políticas sociales/públicas claras que den respuesta a sus necesidades como minoría. Con todo, es preciso rescatar la creación, en 1999, de la Asociación de Afrodescendientes Desplazados AFRODES, con el interés de optimizar la atención frente a la defensa de los derechos de la población afro desplazada y la exigencia del retorno de tierras. Vale la pena rescatar que, con la creación de un programa con el gobierno colombiano en el 2008, se

²¹ Comparar con ACNUR [Online]
http://www.acnur.org/t3/uploads/media/La_poblacion_desplazada_en_Bogota_una_responsabilidad_de_todos.pdf, pp. 46.

implementó la protección especial de los derechos de las mujeres afrocolombianas desplazadas. Colombia, actualmente, ocupa el tercer lugar en el continente americano en población afrodescendiente, y segundo lugar en Latinoamérica (anterior a Brasil).

Según el censo del 2005, hay 4'311.757 de habitantes afro registrados en el país, de los que 3'113.021 se encuentran en áreas urbanas, incluyendo sus alrededores, lo que corresponde a más del 72% de la población afrocolombiana. Solo el 10.5% de la población residente en Colombia se autoreconoce como negro, mulato, afrocolombiano o afro descendiente. Para



Imagen 4. Población Afrocolombiana
Todos los derechos de autor pertenecen a Carlos Guerreo, Fundación Arte Sin Fronteras y Programa Arte y Juventud por la Paz.

el Observatorio de ASPRC y de DIH (2009), en la ciudad de Bogotá, el 1,49% de la población se reconoce como afrodescendiente. Ello no es muy diferente al 1,4% de la población de Soacha que también se reconoce de esta forma²².

Para Pilar Cuartas (periodista de El Espectador), citando a Absalom Machado, director del Informe de Desarrollo Humano del PNUD (2012), “entre 1997 y 2009, en el país se registraron 286.835 afros como desplazados, cifra que equivale al 8,4% del total nacional”. De acuerdo con Montaña Mestizo & González Perafán, citando las cifras del RUPD, el Censo 2005 y la Corte Constitucional, Auto 005 de 2009, “entre 1997 y 2007 se registró el desplazamiento forzado de 140.266 personas afrocolombianas. Del total de afrodescendientes desplazados en el Censo del 2005, 29.140 personas lo hicieron en eventos de desplazamiento masivo y 111.126 lo hicieron de forma individual” (2). Esto se debe, siguiendo el argumento de Montaña & González, citando en este caso a la

²² Comparar con Observatorio ASPRC y de DIH (2009) Disponible en: <http://historico.derechoshumanos.gov.co/Observatorio/documents/2010/DiagnosticoAfro/BogotaDC.pdf>. pp. 3.

Procuraduría de la Nación (2008), “a la militarización de territorios por parte de la fuerza pública y de actores ilegales” (2). Por tanto, no es solo el número de afectados a causa del desplazamiento forzado, sino también aquellos que migran a causa de factores como el miedo y la amenaza (dadas las condiciones de su territorio), y que se encuentran en busca de oportunidades y bienestar para sus familias.

Según González & Contenese (2004), se estima que el 80% de las comunidades afrocolombianas viven con necesidades básicas insatisfechas y en extrema pobreza. El 74% recibe salarios inferiores al mínimo legal y la esperanza de vida llega a los 55 años de edad, que es menor a la media nacional de 65 años. El Observatorio de ASPRC²³ y del DIH (2009) han encontrado que estas migraciones han llegado a las grandes cabeceras urbanas y, en su mayoría, han estado acompañadas de experiencias de racismo. Según Peter Wade (2000), el racismo en Latinoamérica aún sigue siendo visto desde una perspectiva superficial, relacionándolo con un aspecto biológico, mientras los estudios de raza y etnicidad presentan aspectos más profundos (como históricos y culturales).

Con base en Wade, Viveros Vigoya (2012) argumenta que, “a pesar de que el mestizaje fue posicionado como el rasgo principal de la identidad nacional latinoamericana, la raza persistió como categoría social y concepto organizador de la sociedad. [...] Desde entonces hubo una particular convivencia entre racismo y mestizaje, entre su elogio como encarnación abstracta del espíritu de la unidad nacional y la discriminación contra la población no blanca en las prácticas cotidianas” (Viveros Vigoya, 2012: 283). Esta investigación no pretende escudriñar sobre debates de interés frente al racismo. No obstante, es claro que es una de las adversidades a las que se enfrentan los

²³ Acrónico de Acción Social de la Presidencia de la República de Colombia (ASPRC).

afrodescendientes en Colombia, así como también es claro que son vulnerables a otras inequidades que se originan mucho antes de la violencia y el desplazamiento forzado, relacionadas con raza y clase.

Lo importante aquí es ver que hay un grupo poblacional en el barrio Bella Vista que evidencia falta de asistencia frente a las necesidades básicas satisfechas. Estos fueron registrados en los documentos oficiales del programa de intervención respecto al censo del 2010, arrojando que, de 195 grupos familiares que viven allí, el 70% corresponde a población afro-colombiana que vive en pobreza absoluta, equivalente al estrato -1. Por ello, esta investigación quiere explorar cómo, en este barrio, sus habitantes y particularmente los jóvenes le hacen frente a las adversidades.

B. “MI FAMILIA FUE DESPLAZADA ¡YO NO!” LOS JÓVENES EN SU TERRITORIO, EL BARRIO BELLA VISTA



Imagen 5. Niños y jóvenes que nacieron y crecen en Bella Vista.
Todos los derechos de autor pertenecen a Carlos Guerreo, Fundación Arte Sin Fronteras y Programa Arte y Juventud por la Paz.

De acuerdo con Buvinic, Morrison y, Shifter (1999), “la violencia puede clasificarse de acuerdo al lugar geográfico, el motivo, el agente violento y el código legal existente (6). La violencia hacia el interior de barrios periféricos, junto

al abandono estatal, ha impedido generar oportunidades para los jóvenes, limitando el desarrollo de sus capacidades. A pesar de la búsqueda de oportunidades (como el poder estudiar una carrera, conseguir un trabajo digno, entre otras), en muchos casos se encuentran con dificultades como la inexperiencia o el hecho de que son estigmatizados.

Aunque parte de la población que conforma el barrio es desplazada por la violencia, otra parte de los habitantes actuales nacieron y crecieron allí. Estos conforman la segunda generación del desplazamiento y la migración; en su mayoría, llegan a ser padres a temprana edad. En la Imagen 5 se pueden apreciar algunos de los jóvenes²⁴ que actualmente crecen en un contexto de vulnerabilidad, y que hoy en día participan en el programa evaluado.

1. “El sur no es lo que pintan los medios”: El clima social en el sector de Ciudadela Sucre



Alfredo Molano Bravo (2015) distingue siete etapas de la violencia en Colombia²⁵. La última de ellas, relacionada directamente con el desplazamiento a finales de los noventa, incrementó el fenómeno de desplazados internos hacia las ciudades principales, generando otros

episodios de violencia que todavía no cesan.

Como lo expresa Pinzón, luego del asesinato de Miguel Arroyave en el 2004, quien estuvo al mando desde el año 2000 del Bloque Central de un grupo al margen de la ley en los sectores periféricos de la capital -entre Ciudad Bolívar y el municipio de Soacha-, “en

²⁴ Para Torres Carrillo (1994), muchos de estos jóvenes - en un contexto de cierre de oportunidades educativas, laborales y sociales - buscan conquistar su identidad por medios menos institucionales y más contestatarios.

²⁵ Etapas: 1. en el periodo de Rafael Núñez, marcado por la quiebra de las exportaciones principalmente del café desencadenando un conflicto agrario entre arrendatarios y colonizadores de tierras baldías. 2. A partir de 1922 con la demanda de mano de obra en las ciudades dado el incremento de la creación de fábricas y la red ferroviaria a partir del cual se conformaron sindicatos, para 1930, ya habían conformados 99. 3. dada la crisis de 1929, donde muchos de los trabajadores retornan al campo, provocando conflictos. 4. entre 1946 - 1966, época de la violencia por la lucha bipartidista entre los partidos políticos conservador y liberal. 5. entre los 60's y 70's con el conflicto armado y la conformación de grupos al margen de la ley como la 'Guerrilla', el 'ELN' y las 'FARC'. Y, 6. en la década de los 80's, en donde el conflicto armado interno se asocia al narcotráfico, desencadenado más violencia.

Altos de Cazucá (del municipio de Soacha) la convivencia entre agentes sociales ha estado medida por la influencia de las acciones de grupos paramilitares de ‘limpieza social’ que afectan el comportamiento y la conducta de la población local, especialmente de los jóvenes” (Pinzón, 2007: 277). De esta manera, se concluye que el grado de violencia en Colombia por grupos al margen de la ley es bastante alto; asimismo, en la medida en que se invisibiliza la problemática, es la población local quien sufre las consecuencias de vivir atemorizada, amenazada y oprimida.

De acuerdo con el boletín técnico del DANE (2014) sobre la “encuesta de convivencia y seguridad ciudadana”, en Soacha la población mayor de 15 años reportó haber sido víctima con una tasa de 18,0%, con el 3,3% a hurto de residencias, el 12,9% a hurto a personas, el 11,5% a hurto a vehículos y el 1,6% en cuanto a riñas y peleas, evidenciando índices de violencia muy altos. Es por esta problemática de violencia en sectores urbanos periféricos que se ha generado un interés especial en Soacha, particularmente en sectores olvidados, generando estudios y aproximaciones por parte de ONG’s y organizaciones que defienden el derecho internacional humanitario.

Para Carlos Guerrero, “los índices de violencia de una comunidad como esta son más altos que la de una promedio. Pero que simplemente es una pequeña radiografía de lo que vive el país en general” (Entrevista, 2012). Por lo tanto, parece probable que las desventajas en una población vulnerable se acentúan y se asocian no solo con un tipo de violencia, como el haber tenido que desplazarse hace muchos años, sino que reúnen más factores que generan violencia, como las dinámicas de poder que se producen hacia el interior de un barrio.

En este sentido, se reitera la afirmación de Bourdieu (2006): cuando las dinámicas sociales están en constante movimiento, siendo fluctuantes, se hace aún más difícil que un grupo ilegítimo pueda legitimarse, y que tenga un mejor acceso y posibilite la integración social. Aunque “‘Arte y juventud por la paz’ no pretende erradicar la pobreza y desigualdades, es un programa que, desde el arte, brinda educación y busca un trato hacia las personas ‘de una forma más humana’”²⁶. De hecho, puede afirmarse que un indicador de la violencia depende de la cantidad de jibaros que lleguen a la zona y de los enfrentamientos entre pandillas y el ejército/policía.

Wacquant afirma que los jóvenes “atravesamos circunstancias excepcionalmente opresivas que les son impuestas” (Wacquant, 2007: 68) por el sistema. El Estado es el que promueve formas de vida urbana a través de códigos como la participación en el consumo, que no necesariamente promueven formas de inclusión para la obtención adecuada de los recursos. Algunos jóvenes participan en actividades que aumentan la situación de vulnerabilidad, como el uso de drogas, los embarazos no deseados, el contagio de ETS y VIH, o el ingreso a grupos que generan vandalismo (como pandillas, barras bravas, microtráfico).



Imagen 7. Joven e hijo.

Todos los derechos de autor pertenecen a Carlos Guerrero, Fundación Arte Sin Fronteras y Programa Arte y Juventud por la Paz.

Lo anterior se observa en casos como jóvenes adolescentes, incluso niñas desde los 12 años, que dentro de sus aspiraciones incluyen el ser madre a temprana edad; o el caso de

²⁶ Entrevista 2012 a Carlos Guerrero, director y fundador del programa Social

Mara²⁷, quién en su etapa de adolescente, y desde muy niña, hizo parte de una banda de microtráfico de armas y expendio de drogas, y, aunque ganaba bien y tenía atemorizado a muchos de sus vecinos, en varias ocasiones estuvo al borde de la muerte.

Para Moreno Olmedilla (2002), los episodios de violencia en los centros escolares no deben considerarse como eventos aislados, pues los comportamientos violentos (como el maltrato, el vandalismo, las agresiones verbales y físicas, el ‘bullying’ o matoneo, entre otros) ocurren con más frecuencia de la que se cree. Actualmente, estos episodios de violencia tienden a ser más visibilizados; aunque esta investigación no pretende profundizar en estos debates particulares, sí evidencia la forma en la que se refleja en un ámbito local, barrial. Para Mara, “las brigadas de limpieza llegaban al barrio en camionetas con vidrios blindados a acabar con lo que no les gustaba: con drogadictos, prostitutas, ladrones, con el que piensa distinto, con el que daña” (Conversación, trabajo de campo, 2012).

Brayan cuenta que, “durante mi niñez en Bella Vista no había tanta maldad, pero con el tiempo se fue dando pandillismo -y pues fue una época dura-, porque al mismo tiempo, por aparte se fue dando paramilitarismo. Y pues los paramilitares mataban a los pandilleros, sí, y los pandilleros agredían a la gente, entonces la violencia era fuerte y eso fue hace mucho tiempo. Yo me acuerdo porque un día me fui para una tienda, yo tenía 6 o 7 años, era tipo 7 de la noche, que mi madre me mandó, y cuando me devolvía pasaron los paramilitares matando a todo mundo que se encontraban, entonces yo por allá me tiré a un mon... a un... lote vacío, si sí, yo me tire ahí a una montaña porque si no me quedaba ahí, y pues esa fue una experiencia muy fea” (Conversación, trabajo de campo, 2012), de esta forma, Brayan señala que ese tipo de experiencias “eran pan de cada día”.

²⁷ Seudónimo

Algunos jóvenes de Bella Vista se han vinculado a pandillas, como Raúl²⁸, que lideró una de estas y estuvo preso por asalto (actualmente sigue pagando su condena). Estos casos pueden entenderse en términos de lo que explica Wacquant: se ven excluidos principalmente con la inaccesibilidad a empleos estables, razón por la que encuentran una solución en la violencia para acceder a la ‘sociedad de consumo’.

La violencia puede presentarse de muchas formas: sutil o ruidosa; intrafamiliar o anclada a la imposición de ciertos ideales. John Alexander, un joven participante, señala que “en algún momento tuvo una etapa de chico conflictivo, pero afirma que esa etapa se dio por necesidad y no porque quisiera encontrarse en esas circunstancias” (Conversación, trabajo de campo, 2012). Mientras tanto, para John Fredy, “fue difícil asimilar la muerte de su mejor amigo en el barrio San Rafael, a causa de disputas que a la final, no se justifican” (Conversación, trabajo de campo, 2011).

Para Brayan, “Y aunque los paramilitares se fueron pero aun así el pandillismo quedó, y pues en el país dicen que va a haber paz y pues yo digo que siempre va a haber el maldadoso, entonces eso de paz nunca va a existir. Igualmente pasa en el barrio, pasa que llega el ejército o la policía y se llevan a los que hacían maldad, pero se quedan los otros, entonces pues siguen. Y para acabar, hay que sumarle la drogadicción también..., pues en la zona se evidencia la aparición de ‘ollas’ y de uno o dos jibaros regularmente, es tremendo. [...]Y pues la violencia antes era una cosa terrible, que no podía uno salir de sus casas y aunque ha cesado pues ahora uno puede estar más tranquilo” (Trabajo de campo, 2012).

²⁸ Seudónimo

Por otra parte, hay jóvenes que señalan que, cuando llegan al barrio a muy altas horas de la noche, en ocasiones y dependiendo de la persona con la que se encuentren en el trayecto, sienten temor, bien sea porque lo desconocen o porque lo conocen. De igual forma, muchas veces hay personas inocentes que buscan trabajar y mejorar su situación de vida y son atacados violentamente. Lo más frustrante, según los jóvenes, es que, debido a múltiples factores, no se hacen denuncias ni hay a quién acudir, excepto el pastor y algunos conocidos. El encontrarse en un territorio que es olvidado por la sociedad, donde el conflicto armado oprime a sus habitantes, genera en los jóvenes mayor vulnerabilidad.

Un aspecto interesante es el papel que juega la iglesia al interior del barrio y la forma cómo las creencias y ritos se realizan en torno a este. A pesar de las dificultades por las que el pastor²⁹ de Bella Vista atraviesa, ha logrado constituir una institución religiosa en la que muchos de sus habitantes, incluyendo un gran número de jóvenes, participan, tanto en el acto ceremonial como en el apoyo a otros barrios con brigadas religiosas y el incentivo del voluntariado en la iglesia con el comedor comunitario. En efecto, los rituales sirven para contener el curso de los significados y hacer explícitas las definiciones públicas de lo que el consenso general juzga valioso.

2. “El derecho al amor no es excluyente”. Una caracterización de ser joven en un barrio periférico al sur de Bogotá y el valor de la participación

La inexperiencia de los jóvenes llega a dificultar el acceso a un trabajo. En muchos de los casos, llegan a ser maltratados e incluso explotados. La estigmatización tiende a ser más pronunciada en unos que en otros, bien sea por su lugar de origen, color de piel, capacidad física, entre muchas otras características.

²⁹ Al Pastor de la Iglesia “Cuadrangular el Gran Yo Soy”, lo han robado 3 veces. En ocasiones le han robado la comida que lleva al comedor comunitario; en otras le han robado equipos de sonido que utiliza para realizar la ceremonia litúrgica.

Aunque estos jóvenes “son los que buscaron la calle y los espacios ‘libres’, dentro del barrio, para reconocerse más allá de su vida familiar y escolar” (Torres Carrillo, 1994:12), fueron rápidamente estigmatizados. Como sugiere Cristina Tavera, coordinadora del programa año 2012, “en esos contextos son



Imagen 8. Representación de los jóvenes en el mural “la caja de los sueños”, 2011.

Todos los derechos de autor pertenecen a Julián García.

terriblemente vulnerables los jóvenes y siempre son como la representación de todo lo negativo. Dicen violencia y expresan: ‘el joven es violento’, ‘el joven es rebelde’, ‘la joven se embarazó’³⁰. Si se cambiara esta caracterización del ser joven a una de sujeto de transformación, sin connotación necesariamente negativa, se podría brindar mayores posibilidades para construir y edificar positivamente su rol como agentes de participación.

En cuanto a la estigmatización, solo por el hecho de ser jóvenes ya se encuentran en vulnerabilidad, pues están en una etapa de asumir responsabilidades y subsecuentemente independencia (como el caso de Tatiana, que dice: “uno se interesa pero te encuentras en otras circunstancias de la vida –digamos un trabajo o un estudio, y no tienes tiempo para nada–”), así se dificulta su inserción. Además, las dinámicas del mercado en el ámbito laboral, en un escenario periférico, impiden que el camino que él o la joven deben atravesar sea viable. Como ejemplo está el caso de Ricardo, quien dudaba participar en un programa que enseña arte, se preguntaba si tal era lo adecuado para buscar un trabajo y apoyar a su familia en el sustento económico, o el caso de Patricia, una madre adolescente que no podía seguir participando en danza porque debía atender a su hija y esposo.

³⁰ Entrevista 2012 a Cristina Tavera, coordinadora del programa interventor 2011 – 2013.

Las políticas públicas y sociales hechas para jóvenes no han sido tan efectivas, pues muchas de ellas se han focalizado, por ejemplo, en el subsidio de carreras técnicas, dejando de lado otras posibilidades como la formación integral o profesional, lo que limita de entrada el desarrollo de sus capacidades. Un ejemplo de esto se observa en algunos colegios de la zona, como el caso particular de la Institución Educativa de Ciudadela Sucre, que para décimo y once ofrece contra jornada para acceder a alguna carrera técnica que ofrezca el Sena. Aunque no se evidencia de igual manera para otros colegios de la zona, como Buenos Aires o los Pinos, tampoco se ve que estos desarrollen el incentivo en carreras de educación artística o deportiva.

Esta investigación va a evaluar el proceso participativo que desarrolla un programa en los jóvenes, en un proceso de educación alterno a la escuela que ocupa el tiempo libre de los participantes, restándoles tiempo para participar en actividades no productivas. Este, además, les brinda posibilidades de alcanzar logros sociales³¹ o personales.

Por tanto, vale la pena señalar la importancia de la educación, pues, para Reuter y Müller (1943), la enseñanza es algo mucho más amplio que impartir determinadas clases: es también una manifestación de la experiencia individual en todos los diversos tipos de interacción social en los que se participa. Pinzón (2007) afirma que la población joven en Altos de Cazuca es heterogénea, tanto en sus lugares de procedencia, como en las formas de sustento, algunas de ellas ilegales. Sin embargo, es a través del proceso educativo de “Arte y juventud por la paz” que se ha intentado cambiar la perspectiva a la que acceden los jóvenes para así encontrar otro tipo de oportunidades. Como afirma Cristina, han querido “otorgarles el lugar que son, como resignificar ese papel del joven”.

³¹ Wacquant, L. D., y Mayer, M. (2007) *Los condenados de la ciudad guetto, periferias y Estado*, Buenos Aires; México Siglo Veintiuno Editores.

La participación de los jóvenes en procesos culturales, como el programa



Imagen 9. Niños y jóvenes pintando, 2011.

interventor, les permite abrir posibilidades para sus vidas, a través de experimentar otro tipo de realidades y reducir su exposición a riesgos. No obstante, la participación no solo debe limitarse al interior del programa mismo, sino también al entorno en el que viven día a día: el barrio.

Para fortalecer la participación comunitaria, es necesario enseñar a los jóvenes que su compromiso con el barrio tiene valor más allá del terreno económico. A través de “Arte y juventud por la paz”, los jóvenes aprenden a participar en un espacio que potencialmente los aleja de la violencia. En este, pueden ocuparse y sentirse productivos, así como aprender a trabajar en equipo con sus compañeros de clase. El grupo de pares³² “se convierte en un factor importante para la educación de los adolescentes, no sólo por la edad de transición hacia la adultez, sino porque crean una micro-cultura, que elabora y sacraliza ciertos valores y normas de convivencia que son asumidos individualmente” (Ortega Ruiz y otros, 1998: 15).

Para muchos de los jóvenes que participan en el programa, la situación de violencia ha disminuido considerablemente, ya que no se sienten amenazados y pueden caminar tranquilos por su barrio. John Alexander afirma que “de tantos problemas que habían al interior del barrio, hubo una época en la que se veían muchos heridos y pues pelados que cayeron y pues fue un golpe fuerte en el barrio” (Conversación, trabajo de campo, 2013). Esto se vio, particularmente, luego de la muerte de un joven, conocido en el barrio como un

³² La interacción entre pares (o iguales) implica ofrecer apoyo para aumentar las destrezas de comunicación, o puede involucrar la creación de conciencia. En ONU. (s.f.). Utilización de las estrategias de la comunicación ‘inter pares’.

‘chico sano’, con sueños y propósitos, quien, luego de defender a un amigo de una agresión física y confrontar al atacante, terminó apuñalado.

Brayan reitera que “ahora las cosas han cambiado, pues ya no ve esas barreras, sino a un grupo de muchachos fumando en una esquina; considera que “ahora es más mental, es el miedo de la gente que dice como “yo no paso por esa calle porque me da miedo” (Conversación, trabajo de campo, 2012). Para John Fredy, quien vive en el barrio San Rafael, afirma que “muchos de sus amigos no participan en el programa debido al lugar en el que está situado, y aunque se disminuya los niveles de violencia en un barrio (en el caso en que se desarticula una pandilla), el estigma que se tiene marcado por el miedo, no se pierde” (Conversación, trabajo de campo, 2011). Es en ese punto donde los límites imaginarios se mantienen, como el miedo; estas, al final, terminan ejerciendo control, por lo que las personas evitan acercarse a un barrio u otro. Para Karina, “el programa es un proceso que quiere ayudar a los jóvenes de este barrio que no estén pensando en hacer cosas malas; que no estén pensando en la drogadicción o que deben robar para conseguir lo que quieren” (Entrevista, 2012).

Por consiguiente, en esta investigación entra a ser importante la relación entre pares, ya que es a través de la educación, de un programa que enseña arte en el que los jóvenes pueden expresarse y compartir experiencias, que aunque no se pretende que estos jóvenes olviden los episodios de violencia, les posibilita constituir otro tipo de experiencias. Mara, cuyo caso se ha mencionado anteriormente y actualmente participa en “Arte y juventud por la paz”, ha creado una mejor relación con sus vecinos. Ella señala que “anteriormente sus vecinos le tenían miedo, mientras que ahora la relación es muy diferente, aún más con los niños, quienes ahora la ven como una joven líder”(Conversación, trabajo de campo, 2012).

Capítulo segundo

“Necesitábamos es brindar amor”. Del Arte a la intervención social y el origen e historia del programa ‘Arte y juventud por la paz’.

Históricamente, cuando hablamos de arte nos referimos, principalmente, al arte plástico. Según Jaramillo (2004), el arte tuvo origen en las academias italianas del siglo XVI y fue adoptado en algunos países de Europa como modelo de enseñanza para el siglo XVII. Sin embargo, el arte como concepto no llegó a definirse con precisión, pues a lo largo de la historia y las diferentes épocas su connotación ha variado.

En su búsqueda de definición, el arte se ha llegado a entender, con la cultura grecorromana, como una habilidad y destreza humana; mientras que, para la época de la ilustración, el arte empezó a tener autonomía, como nos señalaba Jaramillo con la llegada del arte a Colombia.

Grandes debates filosóficos y sociológicos sobre el arte se plantearon a principios del siglo XX. En esta época, teóricos y pensadores de la Escuela de Frankfurt desarrollaron una idea estética del arte -la belleza, lo feo, “el arte puro”, “el arte por el arte”-, y pusieron críticos debates sobre la lectura del arte, rechazando la idea de comercializar el mismo. En el caso particular de Walter Benjamín (1989), las obras de arte no deberían entrar en la dinámica de producción masiva, pues este consideraba que cada obra de arte, al ser reproducida masivamente, perdería su autenticidad. Además, consideraba que su valor no iba a ser apreciado por un público, una vez se diera acceso a las personas a las galerías y museos. Adorno y Horkheimer, por su parte, consideraban que la función del arte no debía

estar dada por su factor de mercantilización, pues ello deterioraba la idea estética que tenían de arte.

Con respecto a debates sociológicos, uno de los mayores exponentes de los estudios de luchas de clases fue Pierre Bourdieu. Entre sus análisis, Bourdieu criticó el sistema educativo, afirmando que los niños y jóvenes de altos recursos acudían a establecimientos privados, mientras que los provenientes de familias de bajos ingresos podían acceder solo a establecimientos públicos, en los que se evidenciaba el deterioro académico. En palabras de Bourdieu, “el arte, expresa también la relación que todo grupo culturalmente desfavorecido está condenado a mantener como la cultura legítima, de la que de hecho está excluido: privadas por definición del conocimiento implícito y difuso de las normas del buen gusto, las clases populares siempre están en busca de principios objetivos, de fundar un juicio adecuado y que sólo pueden ser adquiridos por una educación específica” (Bourdieu, 1965: 163). Gracias a los aportes sociológicos de Bourdieu a mediados del siglo XX, se puede afirmar que una manera de exclusión social que se evidenciaba en la época se daba a través de los conocimientos sobre arte que prevalecían en la clase dominante. De esta forma, una característica propia de la educación³³ en los años noventa tiene que ver con la segmentación según niveles de ingresos de los estudiantes y la diferencia de quienes accedían a educación privada o pública. Aunque, para Reuter y Müller (1973), es claro que la educación no es accesible para el total de una población, es aún más difícil que llegue a serlo cuando la ruptura se debe principalmente a un sistema en donde el acceso es muy restringido.

³³ Roberto Pizarro, (2001) La vulnerabilidad social y sus desafíos, una mirada desde América Latina. (UNESCO, 1996), en CEPAL. pp. 14.

También es claro que el debate sobre arte puede llegar a analizarse desde diferentes disciplinas. No obstante, en esta investigación entenderemos el arte como “una actividad humana consciente, capaz de reproducir la realidad de las cosas, de construir formas, o expresar un pensamiento, una experiencia [...] que nos causa placer hacerlo y genera reacciones diversas ante un público” (Tatarkiewicz, 2001: 74-78). En este sentido, el arte tiene una función social.

A diferencia de los estudios de luchas de clases o de mercados de producción, el arte aquí se entiende como una actividad que tiene como funciones no solo históricas, sino también sociales. Si una de las funciones sociales del arte es educar, y en tanto la educación artística ha tenido lugar principalmente en las clases altas, los programas de arte en barrios populares como el que aquí analizamos, deben generar nuevos tipos de relaciones en la comunidad. Pues “la educación puede ser considerada como instrumento para cambiar el orden social y para reorganizar el mundo” (Reuter & Müller, 1973: 18) y, particularmente, “la educación artística contribuye a desarrollar una educación que integra las facultades físicas, intelectuales y creativas, por lo que hace posible el desarrollo de relaciones más dinámicas y fructíferas entre la educación, la cultura y las artes” (ONU para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Conferencia Mundial, Lisboa del 6 -9 Marzo del 2006). Por tanto, el arte es importante en contextos de educación, puesto que, por un lado, “la educación artística [...] ha constituido en el dominio de un oficio con su correspondiente saber informal” (Gardner, 1994: 66). La función social del arte de educar puede contribuir a producir un interés local, regional o nacional, puede fomentar la creatividad sin importar el entorno en el que se desarrolle, así como puede contribuir con un movimiento artístico o,

incluso, con la forma en la que un grupo o persona adquiere un estatus y quizá una identidad cultural.

Para Carlos Guerrero, director del programa “Arte y juventud por la paz”, “el arte tiene la capacidad de hacer que nosotros los seres humanos percibamos el mundo de otra manera [...]. El objetivo inicial era hacer apoyo a través de la formación en arte. Y creímos que eso era lo primero que había que hacerse. Y cuando conocimos la comunidad, nos dimos cuenta que no, que eso no era lo que había que hacerse, que lo primero era empezar a cubrir otro tipo de necesidades”. Aunque se considere saber informal, el programa se ha constituido como eje central para el desarrollo de un barrio popular, como se plantea en este estudio de caso.

Así pues, este capítulo se dividirá en dos partes. En primer lugar, se plantean los pilares sobre los que el programa “Arte y juventud por la paz” está fundamentado; asimismo, veremos los antecedentes del programa interventor, desde sus orígenes hasta la etapa del periodo de evaluación, que se realiza con la apertura al espacio del Centro Cultural en el barrio y se inician las clases de arte. Por último, se define lo que se entiende por intervención social y cómo se ve reflejada en dicho programa.

I. ¿QUÉ ES 'ARTE Y JUVENTUD POR LA PAZ?', ETAPAS PREVIAS AL ESTUDIO DE CASO 2011 - 2012

A. OBJETIVOS DEL PROGRAMA

Es necesario señalar las bases en las que se sustenta la intervención a partir de la identificación de los objetivos del programa en la actualidad. Los objetivos del programa se describen con referencia a los jóvenes, quienes son los que marcan el eje central del programa.

El objetivo general busca construir tejido social en la población juvenil participante de un barrio periférico de Bogotá, Bella Vista-Soacha, a través de la intervención social del programa ‘Arte y juventud por la paz’. Este programa ofrece formación en artes, como danza, teatro, música y arte plástico, entre otras actividades de iniciativas sociales y proyectos de vida, desde el año de 1996.

Los objetivos específicos son:

1. Identificar las formas de relacionarse y la manera en la que se crean, mantienen, fortalecen o debilitan los vínculos sociales de los jóvenes participantes y sus pares en los talleres de clase y en las actividades externas a la clase, con base en el aporte que ofrece el programa ‘Arte y juventud por la paz’.
2. Indagar cómo, a través del arte, se otorga un nuevo significado al espacio territorial del barrio en Bella Vista, Soacha, creando en los jóvenes participantes nuevas maneras de relacionarse con su barrio y su entorno.
3. Establecer en los jóvenes participantes el respeto, el amor y la comunicación efectiva para disminuir los síntomas de violencia y prevenir la agresión, el alcoholismo y el consumo de drogas.
4. Descubrir las características principales que se desarrollaron en los jóvenes participantes para incrementar la autoestima, el emprendimiento y liderazgo mediante una participación activa con el programa ‘Arte y juventud por la paz’.

Para el cumplimiento de los objetivos de la Fundación, se hizo indispensable abordar dos aspectos: 1. que los jóvenes participaran desde su territorio una vez se

inaugurara el espacio del Centro Cultural, y 2. que en cada una de las áreas artísticas se formaran líderes jóvenes que no solo fueran aprendices, sino que se constituyeran como formadores para que fueran replicadores en arte –dependiendo del taller inscrito–. Es así como, para la coordinadora, “es una forma de crear identidad en el espacio, una forma de romper con tabús y abrir las puertas a quien llegue”.

En cuanto al objetivo referido a la problemática de la violencia, hay que aclarar que su desarrollo no depende de las mismas características que los otros tres objetivos específicos. Esto se debe a que se entiende como un objetivo transversal y se evidenciará como parte del objetivo general, sin atribuirle actividades.



Vale la pena señalar que hubo dos momentos que, como investigadora, atrajeron mi interés: 1. la reiteración, por parte del programa, del respeto y la ‘no violencia’ (a compañeros y no compañeros); y, 2. el manejo riguroso que se hizo con la biblioteca –en términos de la calidad del material y contenido que no incitara a la violencia.

B. INSTITUCIONALIDAD Y OPERATIVIDAD

Según Berger & Luckmann (2001), es importante destacar una de las cuatro etapas de legitimación³⁴, aquella que se refiere a ‘la creación de universos simbólicos’. Esta etapa es considerada como la más compleja, que integra a los individuos en un orden y, a su vez, en la biografía de los individuos que reconocen el lugar y le otorgan un significado.

³⁴ La primera etapa se denomina legitimación incipiente, que es cuando un sistema lingüístico aparece para transmitir experiencias; la segunda es la existencia de proporciones teóricas simples para explicar los significados concretos; y la tercera contiene teorías explícitas sobre el orden social, conformando un grupo especializado.

“Solamente se requieren mecanismos de control adicionales cuando los procesos de institucionalización no llegan a cumplirse cabalmente” (Berger & Luckmann, 2001: 77). De este modo, una institución requiere de la renovación de mecanismos para mantenerse estable, que puedan variar con el tiempo y que sean necesarios para la disciplina y el orden.

Para el presente caso, los mecanismos se pueden observar desde dos puntos: 1. aquellos mecanismos explícitos –que pueden definirse desde una institución (funcionamiento y estructura como las normas, los valores, las sanciones y la figura de autoridad)–; y 2. aquellos mecanismos implícitos que se entretajan en relación a dicha institución –es decir, las relaciones sociales que surgen por medio de la interacción–. En la primera parte, se identificarán los mecanismos explícitos. En la segunda, se procurará caracterizar los mecanismos implícitos (siendo estos intangibles), en términos de interacción de los participantes con respecto a los objetivos del programa y, subsecuente a ello, a las actividades correspondientes.

No obstante, “la legitimación produce nuevos significados que sirven para integrar los ya atribuidos a procesos institucionales dispares” (Berger & Luckmann, 1996: 120). Por una parte, esto reitera el hecho de que una institución se considere como tal en la medida en que otros la reconozcan. De esta manera, se evidenciarán en las siguientes sub-partes la estructura del programa objeto de estudio.

1. Normas, valores, sanciones o, "El pez de la conciencia"

Es importante definir qué se entiende por valores y normas. En este sentido, “en el ámbito educativo, la configuración de relaciones que se entretaje hacia el interior es compleja, pues actúan a distinto nivel e inciden entre sí, formando la estructura social de

participación, una estructura, más o menos implícita, compuesta de las costumbres, normas, convenciones, hábitos y valores” (Ortega Ruiz y otros, 1998: 11). Al revisar las normas y valores que el programa concede en relación a sus objetivos, haciendo observación participante, se pudo evidenciar el significado y la importancia que este programa puede ejercer en un espacio con simples normas, valores, sanciones y orden.

Al inicio de cada actividad se recordaba a los participantes la importancia del espacio y, por consiguiente, el debido comportamiento. Esta fue una de las estrategias empleadas por funcionarios, profesores y voluntarios para mantener el orden. Si se sentían tensiones y rivalidades entre participantes, el profesor procuraba entablar una conversación entre los implicados.

El manejo de normas convencionales de una institución educativa es un aspecto fundamental para el desarrollo del programa, como el uso de calificativos –resultado de notas– o el no asistencialismo que se ve en comunidades de contexto vulnerable. Hay que aclarar que, para ‘Arte y juventud por la paz’, la participación no está medida por un refrigerio, un almuerzo, un regalo o un fin económico. Para el programa, el compromiso de cada participante es más significativo.

2. Las figuras de autoridad y el ejercicio del poder local

Una vez el programa comenzó a funcionar en Bella Vista, se observó que, dentro de la dimensión institucional, las figuras de autoridad se modificaron. “Las figuras de autoridad juegan un rol importante, pero no menos importante que el de las personas que coexisten con dicha institución” (Berger & Luckmann, 1966: 210).

En donde la autoridad vertical pasó a ser más difusa –y se enfocó, principalmente, en el ámbito administrativo, bajo una dirección y una coordinación–, al mismo tiempo, pasó a alternarse con una autoridad horizontal –en la que el poder se distribuye no solo al líder comunitario, sino también a otros participantes–, otorgando responsabilidades específicas.

Es evidente que tanto la estructura de autoridad vertical como horizontal³⁵ genera otro tipo de relaciones entre los participantes. Como lo define la coordinadora Tavera, “es quitarle esa cosa del poder al que está adelante, porque el que está en el centro generalmente tiene la verdad y ¡no!, y menos en un proceso comunitario; la verdad la tiene la comunidad, uno solo es un dinamizador” (Entrevista 2012). De esta forma, se logra modificar la asignación de responsabilidades y la interacción de los participantes interiorizan normas sociales.



Imagen 11. Invitando a participar a la comunidad, 2012.

Michel Foucault (1988), historiador y filósofo francés, es reconocido particularmente por su análisis de las relaciones de poder. Para el autor, ellas son luchas transversales que no solo se limitan hacia una autoridad particular -bien sea un individuo, como la figura de padre en relación a su hijo(a), o la relación de un hombre hacia una mujer-. Este va más allá y rechaza ese individualismo estatal, que se refleja en una forma particular de gobierno, económico, político o social, pues es una forma de poder que se nos ha impuesto durante muchos años. Foucault “cuestiona el status del individuo”, pues señala que estas luchas no pretenden atacar una institución particular; por el contrario, ataca la

³⁵ Ver Berger & Luckmann, (2001) La construcción social de la realidad, Dentro de los procesos de legitimación institucional existen unos aparatos de orden social que se expresan en dos niveles de integración: i) horizontal y, ii) vertical. El primero hace referencia a un orden institucional (que debe ser claro y debe tener sentido para todas las personas que participan en él y que ocupan diferentes roles) a lo largo de la 'historia'; el segundo es en donde los individuos que coexisten con dicha institución le deben atribuir significados personales a través de una 'biografía individual'. pp. 121.

forma de poder que se ejerce sobre la vida cotidiana de las personas mediante la clasificación y categorización individualista, que, en últimas, es una forma de poder que define a los sujetos³⁶.

Para Foucault, además del poder soberano hay un poder pastoral, que consiste en “una forma de poder cuyo objetivo último es asegurar la salvación individual en el otro mundo. El poder pastoral no es meramente una forma de poder que ordena; también debe estar preparado a sacrificarse por la vida y la salvación del rebaño [...]. Es una forma de poder que no sólo se preocupa por toda la comunidad, sino por cada individuo particular, durante toda su vida. Finalmente, esta forma de poder no puede ejercerse sin conocer el pensamiento interior de la gente, sin explorar sus almas, sin hacerlos revelar sus secretos más íntimos. Ello implica el conocimiento de la conciencia y la habilidad de guiarla” (1988: 8-9). Se podría decir que el programa ejerce un tipo de poder similar al pastoral, señalado por Foucault, aunque, a diferencia de éste, el programa y sus funcionarios no se sacrifican en todo el sentido de la palabra; por el contrario, otorgan a los jóvenes las herramientas para empoderarse y construir a partir de tales bases.

Así pues, una de las formas en las que puede evidenciarse el ejercicio del poder es desde lo local. Aquí, el papel del líder comunitario entra a ser fundamental en un barrio periférico como Bella Vista. Para Foucault (1988), “el ejercicio del poder se



Imagen 12. Líder comunitario

³⁶ “Podemos decir que todo tipo de sujeción consiste en fenómenos derivados, que son meras consecuencias de otros procesos económico-sociales: las fuerzas de producción, la lucha de clases y las estructuras ideológicas que determinan la fma de la subjetividad.” (Foucault, 1988: pp. 8).

elabora, se transforma, se organiza, se provee de procedimientos que se ajustan más o menos, a la situación.” (18). En la investigación se consideró que el programa exige en a los padres de los jóvenes participantes cierto tipo de compromiso y participación, al menos en la asistencia a las reuniones del consejo directivo que se desarrolla en la sede de la AAG cada 15 días. Estas reuniones tienen como objetivo discutir problemáticas concernientes al barrio y, de alguna forma, estipular cierto orden con respecto a lo que está funcionando en el proceso, así como rediseñar o ajustar lo que no está funcionando y ponerlo a consideración.

Por otra parte, el papel que ha desempeñado don Juan (padre) como líder ha posibilitado la puntual asistencia de habitantes del sector a talleres y otras actividades, creando así las condiciones de interacción entre la Academia y la comunidad. Para don Juan, el cambio que ha tenido el programa con la apertura del espacio es favorable, y señala que “¡aquí no se está jugando!, aquí se está enseñando” (Entrevista 2012).

II. EL VALOR DE LA CONTINUIDAD: SOBRE LA INTERVENCIÓN SOCIAL Y LAS ETAPAS DEL PROGRAMA “ARTE Y JUVENTUD POR LA PAZ”

En esta sección se analiza desde el aspecto teórico el programa interventor “Arte y juventud por la paz”. Dicho análisis se divide en tres partes: la primera analiza la intervención social delimitando el concepto; la segunda describe detalladamente el programa correspondiente a este estudio de caso; y, por último, se caracteriza las etapas de intervención social del programa, aplicando las nuevas directrices planteadas por Fantova para entender la intervención.

A. DELIMITANDO EL CONCEPTO DE INTERVENCIÓN SOCIAL: LA POLÍTICA SOCIAL Y LOS TIPOS DE INTERVENCIÓN

Antes de proseguir, es importante especificar qué entendemos por intervención. Según Carballada (2007), el primer componente de la intervención consiste en el reconocimiento de las personas intervenidas como portadores de historia social, cultural y de relaciones sociales, y no necesariamente como un sujeto a moldear (32). Estas historias de vida de los intervenidos son objeto de gestión y apoyo de terceros, bien sea del Estado, u organismos internacionales, que brinden oportunidades e incentiven la participación.

Fernando Fantova (2007) problematiza la intervención social y, a su vez, redefine el concepto que será tenido en cuenta como la base fundamental sobre la que la intervención social se sustenta. Para Fantova, la intervención social es un tipo de actividad que reúne las siguientes características: 1. comprende un esfuerzo formal y organizado, 2. intenta responder a necesidades sociales, 3. busca incidir significativamente en la interacción de las personas y, finalmente, 4. aspira a una legitimación pública.

De acuerdo con Uribe Gómez (2006), en Colombia se identifican cuatro momentos de las políticas sociales. El primero hace referencia a la beneficencia, que surge en 1920 con el inicio de la industrialización y la urbanización. El segundo se refiere a la asistencia social, que surge a partir de la Presidencia de López Pumarejo, en 1936, en busca de la integración de la población en los proyectos de modernización, a través de políticas sociales incluyentes. El tercero se enmarca en el tránsito del Estado Liberal al Estado de Bienestar, que pretendió promover a extensos sectores periféricos a través de una política económica de beneficios sociales, lo que conllevó una crisis fiscal. Por último, en el Estado Social de

Derecho, con el enfoque neoliberal, las políticas sociales son incentivadas para asistir a las personas que no logran insertarse en el sistema de mercado.

Es claro que la intervención, de manera implícita, determina una acción, que, para efectos de esta investigación, se traduce en fomentar la participación juvenil. En términos de participación, se observa que esta tiende, principalmente, a ser parcializada o, en el peor de los casos, inexistente.

La apropiada gestión de participación, como el caso de un programa que enseña arte, posibilita que los jóvenes ocupen su tiempo libre creando oportunidades para empoderarse y salir de los ciclos rutinarios que los encasillan en la marginalidad.

En la medida en que es posible desarrollar estrategias para luchar por sus sueños, y así estimular el trabajo para lograr sus metas personales, se evita que tomen vías fáciles y se imbuyan en la ‘cultura del atajo’.

B. ETAPAS DE INTERVENCIÓN DE “ARTE Y JUVENTUD POR LA PAZ” SEGÚN LAS NUEVAS DIRECTRICES DE FERNANDO FANTOVA SOBRE LA INTERVENCIÓN SOCIAL

En Bella Vista opera la fundación ‘Batuta’, que enseña música. Asimismo, para los años 2011 y 2012, se gestaron dos proyectos gestionados por el pastor Hernán Venegas, con el apoyo de Visión Mundial: uno llamado ‘Timoteo’, dirigido a niños; y ‘Gestores de paz’, dirigido a jóvenes. Estos programas funcionaron de manera asistencialista -daban regalos- y, además, tuvieron una corta duración, dada la falta de recursos. Se sumó a lo anterior la falta de profesionales idóneos para elaborar y llevar a cabo los proyectos, la ausencia de conocimientos sobre el desarrollo de proyectos de intervención por parte del pastor y de habitantes del barrio, el desinterés de algunos jóvenes en el programa de artes

(que preferirían desarrollar un programa de deportes), entre otras cuestiones. En el caso particular de Víctor, al no tener los conocimientos frente a la importancia en el desarrollo de un proyecto como base para la gestión de recursos, entra en conflicto con el pastor, quien desea impulsar su idea de deportes.

Según don Juan, el barrio se conformó de manera paralela al programa “Arte y juventud por la paz” y la Academia Guerrero tuvo mucho que ver con su desenvolvimiento. Aunque el programa ha venido desarrollándose de manera adecuada, esto no fue siempre así. Solo hasta que los funcionarios se adaptaron al tipo de necesidades que caracterizaban a la población en ese entonces, el programa pudo implementarse. De esta manera, la primera etapa del proyecto, que era sobre arte, terminó cubriendo algunos aspectos tan básicos como alimentación, alfabetización e importancia de la higiene.

Todo inició cuando uno de los estudiantes de la Academia de Artes Guerrero (AAG) trabajaba para una ONG haciendo mapeos sobre la población que llegaba desplazada a finales de 1996. Al encontrarse con algunas familias afro-colombianas con extremas necesidades, decidió hablar con el Maestro Guerrero para que conociera la población. Ahí empezó la labor, que creció como proyecto y posteriormente como programa, paralelo a ‘Arte y talentos especiales’, que se fundaron en la AAG, pero hoy en día hacen parte de la Fundación Arte Sin Fronteras.

Se distinguen, entonces, desde 1997, cuatro etapas del programa de intervención social con la comunidad: 1) el programa empieza con la intención de enseñar arte durante un período de 10 meses, pero se transforma en un programa asistencialista; 2) superada la primera etapa asistencialista, y por razones de seguridad, el programa se traslada a la sede

de la AAG en Bogotá, a donde los jóvenes debían desplazarse los fines de semana; 3) entre el 2007 y 2008, los talleres en el programa se unieron en un interés común en el área de teatro, con la obra ‘El Pez de la Conciencia I y II’, pues si bien era alta la participación en los talleres brindados, la misma infraestructura de la academia aislaba a los participantes



Imagen 13. Personajes ‘El pez de la conciencia’, 2007.
Todos los derechos de autor pertenecen a Carlos Guerrero, Fundación Arte Sin Fronteras y Programa Arte y Juventud por la Paz.

entre talleres por cada uno de los salones asignados, y había una incongruencia en que el contexto de la AAG y de clases era muy alejado de sus vivencias en el sector de Ciudadela Sucre; 4) a partir del 21 de Agosto del 2011, con la finalización de la construcción

de la sede y la apertura del Centro Cultural, se inicia una nueva etapa del programa en el barrio Bella Vista, etapa de análisis de la presente investigación, financiado con el apoyo de la AAG.

La primera etapa ofreció a la comunidad comida balanceada. No obstante, había resistencias ancladas en los hábitos alimenticios de la comunidad. Por ejemplo, se evidenció que los niños no comían la ensalada, pues para ellos era extraño que el pollo se mezclara con la manzana y, tristemente, la comida se desperdiciaba.



Imagen 14. Escuelita Los Arrayanes, 1997.
Todos los derechos de autor pertenecen a Carlos Guerrero.

Igualmente, fue una etapa marcada por el vandalismo, causado principalmente porque los funcionarios del programa eran ajenos al barrio. Por ejemplo, se construyó una casita de madera llamada ‘Escuelita Los Arrayanes’, de la que, a pocas semanas de haber

sido construida, no quedaban ni retazos de madera. Con el tiempo, se logró construir un comedor comunitario, que fue cedido al pastor de la Iglesia de la comunidad. Tal comedor aún existe y sigue bajo la administración del pastor, con el apoyo de algunas madres y la organización de Visión Mundial, para poder proveer alimentos a los niños en estado de desnutrición.

En la segunda etapa, el programa tuvo que cambiar su estrategia para continuar con la enseñanza de arte para niños y jóvenes. La violencia en la zona no cesaba, por lo que los niños y jóvenes disminuyeron su frecuencia de asistencia, mientras los voluntarios fueron también víctimas de amenazas. Por tal razón, dejaron de ir al barrio, aunque el programa se mantuvo activo, con los niños y jóvenes desplazándose a la sede de la AAG en Bogotá. El proyecto decidió invertir en el alquiler de buses semanales para el transporte de los niños y jóvenes a Bogotá. Este proceso se dificultó bastante por los permisos y firmas de los padres para que dejaran participar a sus hijos, proceso que don Juan y muchos padres de familia apoyaron, pero otros negaron.

El funcionamiento de esta etapa se dio, inicialmente, de acuerdo con la disponibilidad de talleres abiertos para cada semestre. En ese sentido, se les daba la opción a los participantes de escoger un taller en el que se registraban y también se les enseñaban las normas a seguir en el espacio de la AAG. Dado que pasaban todo el día los fines de semana, también se les ofrecía almuerzo, preparado directamente en la Academia. En algunos momentos, se realizaron talleres dirigidos hacia padres; también se organizó un comité en el que algunos padres debían estar presente, con el fin de involucrarlos en el programa “Arte y juventud por la paz”. Durante esta etapa, cerca de 700 niños y jóvenes, entre 6 y 16 años de edad, participaron hasta el 2008.

La tercera etapa se enfocó en mejorar el programa tras identificar inconvenientes en el desarrollo de las sesiones. Se identificó, por ejemplo, irrespeto dentro del aula y sus actividades, así como choques y conflicto entre los participantes de diferentes talleres y con miembros de la Academia. La forma en que los participantes narraban sus vivencias sobre las problemáticas en el barrio se hallaban muy alejadas de los objetivos del programa.

Por consiguiente, para el 2008, el programa “Arte y juventud por la paz” se vio en la necesidad de rediseñarse. Esto dio inicio al desarrollo de estrategias para volver al barrio. Para ello, se consolidó, por una parte, una fundación que incluyera ambos programas (“Arte y juventud por la paz” y “Arte y talentos especiales”), desligándolos de la Institución educativa (AAG). En el caso particular de “Arte y juventud por la paz”, los cambios se iniciaron con la reducción de participantes en el espacio ofrecido por la Academia, pues pasó de tener entre 100 y 120 participantes por semestre, a tener 20 o máximo 30 personas (escogieron a quienes evidenciaban un mayor compromiso con las clases).

Otro de los cambios que se presentó consistió en una campaña con los padres de familia para que apoyaran la construcción de un espacio físico en el barrio, donde el programa ponía los recursos y la comunidad aportaba la mano de obra. Después de varias reuniones, y luego de que muchos padres de familia no creyeran que el programa abriría un espacio en el barrio, muchos decidieron no participar. Se dio paso al inicio del proyecto “El Centro Cultural”, como un espacio físico de reunión y trabajo. Se llegó a un acuerdo de trabajar los domingos, como contrapartida de los beneficiarios del programa.

Este proceso tardó tres años en completarse, pues solo se disponía de un día de trabajo; a las 39 familias que participaron de la construcción -entre adultos, jóvenes y niños- se les asignaban tareas específicas. Según Carlos Guerrero, “un primer impacto muy grande es ver un espacio físicamente construido por ellos, o sea, yo pienso que allá en el procesamiento interno, primero ha generado orgullo, “somos capaces de”, pero también han visto la transformación de los chicos y del arte frente a las cosas que les suceden en el día a día”. En junio 10 del 2011, se inauguró finalmente el “Centro Cultural” (Entrevista, 2012).



La cuarta etapa corresponde a la de evaluación. Esta inició en el momento en que se realizó la apertura pública del “Centro Cultural”, el 21 de Agosto del 2011. Tener un espacio físico, tangible, en el que se puede entrar y participar directamente en el entorno del barrio, posibilitó nuevas formas de relacionarse en el interior de Bella Vista.

Por último, es importante mencionar que “Arte y juventud por la paz”, a pesar de estar respaldado por una institución educativa acreditada, no es en sí un programa académico. Con el tiempo, sin embargo, paso a ser parte y origen de la fundación Arte sin fronteras y de la comunidad en el barrio Bella Vista.

Capítulo tercero

“¡Este lugar es de todos!”. Interacción, orden negociado y la participación de los jóvenes en el análisis de las actividades del programa “Arte y juventud por la paz”.

Para Cazden (1991), los criterios de la interacción se pueden determinar en la conversación de los participantes del proyecto y que ocurren en espacios de tiempo libre, como el barrio, la casa, la escuela. No obstante, dicha interacción no necesariamente contribuye con el bienestar colectivo. De acuerdo con Paramio (2005), el problema está precisamente en esa acción colectiva³⁷; esto se debe a que la mayoría de las personas que comparten intereses prefieren alcanzar sus fines de manera individual en vez de trabajar colectivamente. Lo más triste es que esos fines individualistas, en un barrio periférico como Bella Vista, tienden a ser considerablemente negativos: la violencia, la drogadicción, la prostitución, el alcoholismo, etc.

He aquí la importancia de definir unas medidas claras de negociación que, a través de un acuerdo entre partes, contribuyan a establecer un orden, en donde la negociación, según Stolte, Fine y Cook, “se sostiene principalmente en lo simbólico” (2001: 406). Es a través de ese orden negociado y del intercambio social de un grupo que se puede pensar la interacción social y estructurar unas pautas que se definen en el conjunto, para nuestro caso, del programa y sus participantes.

Aunque la investigación tradicional ha separado claramente la teoría de la práctica, nuevos enfoques de investigación han permitido involucrar activamente al objeto de estudio, como participantes contribuyentes en el proceso de investigación. Con base en los

³⁷ Paramio (2005) y Marcus Olson (1991) definen la teoría de la acción colectiva, y explica que es cuando un colectivo que comparte los mismos intereses, actúa de forma coherente para alcanzarlos.

aportes de Kurt Lewin en 1946, Fals Borda propone el método de investigación - acción - participación (IAP), que “provee un contexto concreto para involucrar a los miembros de una comunidad o grupo en el proceso de investigación en una forma no tradicional- como agentes de cambio y no como objetos de estudio” (Balcázar, 2003: 61). De esta forma, la participación se torna fundamental en el estudio de los colectivos y sus interacciones como agentes de cambio que posibiliten entender las dinámicas micro al interior de determinado contexto, como un barrio popular.

Así pues, profundizaremos en el tipo de participación que se presenta en el programa “Arte y juventud por la paz”, con el fin de evaluar el nivel de compromiso de los jóvenes participantes en el presente estudio de caso.

Desde el 2011, con el retorno del programa al barrio, se ha podido realizar una evaluación frente a las acciones culturales de intervención social del periodo correspondiente a 2011–2012. Aunque la cobertura del programa contempla población mayor a 6 años, se evidenció la participación de niños menores a seis años en varios de los talleres, quienes incluso participaron en más de una ocasión.

Para el segundo período de 2011, se trabajó principalmente con niños y jóvenes entre los 6 y 16 años de edad, con un total de 18 personas asistiendo regularmente. Para el segundo semestre de 2011, se amplió el rango de edad de los participantes, teniendo en cuenta niños mayores de 6 años y posibilitando la participación de adultos y adultos mayores. En este semestre, de 75 personas inscritas, participaron activamente 64, lo que equivale al 85,3%. Asimismo, puede verse que el 60% de las participantes fueron mujeres,

lo que podría ser significativo para determinar la importancia participativa de la mujer en el programa.

Para el primer período de 2012, de 105 personas inscritas, solo 85 personas participaron, en su mayoría niños, seguido de jóvenes y adultos. Hay que resaltar que entre la población participante activa entre el II semestre de 2011 y el I semestre de 2012 hubo un aumento considerable del 54,4%. Del mismo modo, cabe resaltar que para el segundo periodo de 2012, los participantes activos siguieron en aumento con un total de 136 personas, incluyendo menores de 6 años. Vale notar, entonces, que los participantes prefieren ir a tomar clases un sábado o domingo (de lo contrario, no participarían). Para los jóvenes, el programa ha sido una forma de ocuparse en algo.

Hay que mencionar claramente que, hasta el momento, el nivel de participación juvenil en actividades es muy bajo, lo que puede explicarse por dos cuestiones. Por un lado, la participación se anula dado el interés individualista. Karina afirma que *“la participación es aceptable porque se han hecho las convocatorias ¡sí!, ¡se ha inscrito mucha gente!, Se llenan los cupos y queda gente que quiere de verdad estar, –por fuera– y, resulta que [...] los que hemos estado ahí, hemos salido y hemos vivido. Yo lo he aprovechado, veo que los participantes que hay, están motivados y están ahí, ¡pendientes!, pero hay otros que no participan y tampoco dejan que otros que sí quieren participar se inscriban, porque ya ocuparon ese cupo”*³⁸. Por otro lado, la participación se reduce a una cuestión de incentivos monetarios. Un ejemplo de esto es cuando se acercan jóvenes al espacio de clases exigiendo un refrigerio o un regalo; al no obtenerlo, reiteran que no participarán en las actividades de clase. Otro ejemplo se presentó cuando un joven que participaba activamente

³⁸ Joven participante danza urbana, entrevista 2012.

deja de asistir, pues debe trabajar. Como Tatiana dice: “hay gente que está esperando algo económico, y pues no ven nada, entonces no participa”. En los procesos comunitarios el nivel de participación tiende a ser muy bajo. Una de las causas principales es que las personas asocian la participación con una adquisición a cambio, principalmente económica.

Para la coordinadora, en principio era de vital importancia que cada uno de los participantes asistiera únicamente al taller inscrito. Sin embargo, en el interior de las clases se presenta el interés de participar en más de un taller. Pudo verse la participación de jóvenes en más de un taller; como, por ejemplo, Karina, quien empezó en clase de danza urbana, pero también participó en música y salsa. No obstante, el interés de participar en más de un taller se evidencia principalmente en los niños de 5 a 12 años.

Dueñas Salma y García López, citando a García Canclini (1989), afirman que “lo que puede estar ocurriendo es una participación desorganizada, que promueve lo que en palabras de García Canclini llama ‘hibridación’, procesos socioculturales en los que estructuras o prácticas discretas, que existían en forma separada, se combinan para generar nuevas estructuras” (2012: 8). Para Alexandra, el programa permite conocer sobre arte, aunque reconoce la falta de interés por parte de sus vecinos, señalando que “¡La gente de acá no conoce lo que es el arte!, entonces, ahí a ir a pintar... ¿para qué? [...] si usted le dice, “le vamos a enseñar a su hijo”, eso pa’ qué, ¡ese chino!.,. Entonces, prefieren que los hijos estén por ahí, sin hacer nada” (Entrevista, 2012).

Se puede decir que la participación de los jóvenes, al ser prematura con la apertura del Centro Cultural, no logra evidenciar un proceso consciente frente a las actividades y el programa. Karina considera que “muchas gente se metió porque es su barrio –al principio

¡no querían!-, pero cuando vieron lo que estábamos haciendo, como que todos ¡uy!”. A pesar de la poca participación de jóvenes del barrio, se observa que quienes aprovechan buscan la manera de participar sin importar los inconvenientes que este compromiso implica.

Así pues, este capítulo se divide principalmente en el análisis de los objetivos específicos de la investigación: 1. orientación a la construcción de vínculos sociales, 2. afianzamiento de la noción de territorio e 3. incentivo de autoestima en los jóvenes participantes que interactúan en el proceso interventor. Se identifican las actividades del programa y los participantes en dos momentos: A. con respecto a las acciones en el espacio de clase y en el espacio del barrio, y B. con respecto a las fallas de dicho proceso en cada uno de los objetivos específicos.

I. “ACÁ UNO SE MUESTRA COMO ES, ACÁ LO CONOCEN REALMENTE A UNO, ¡EN LA ESCUELA NO!”: LA CONSTRUCCIÓN DE VÍNCULOS SOCIALES EN LOS JÓVENES PARTICIPANTES EN EL PROCESO INTERVENTOR

Al interior de las relaciones que se entretajan en un lugar se conocen los significados simbólicos que surgen y las interacciones que se crean. Para Vidal Moranta y Pol Urrutia (2005), esos significados individuales y sociales (o colectivos) que las personas incorporan en su interacción generan la construcción de vínculos sociales.

Si, para Granovetter³⁹ (1973), un vínculo es un lazo que tiene una intensidad emocional, puede afirmarse que, para que la construcción de tal vínculo⁴⁰ se dé, se requiere gran parte de las motivaciones individuales de los interesados. Así pues, la relación entre el tipo de vínculos produce variaciones en las interacciones de los involucrados. De este

³⁹ Al estudiar el sistema social, Granovetter (1973) enfatiza su análisis sobre los lazos débiles, pues considera que son poco estudiados. Por esta razón, profundiza su estudio con respecto a estos. Sin embargo, para poder analizar los vínculos débiles es necesario evidenciar los vínculos fuertes y ausentes.

⁴⁰ Un vínculo se define según el grado entre dos o más personas.

modo, se elige un aspecto de la interacción a pequeña escala, en el que se presentan tres tipos de vínculos, como aquellos lazos que pueden ser fuertes, débiles o ausentes.

Cuando un lazo es ‘fuerte’, la relación entre las personas involucradas es estrecha, por lo que puede darse entre familiares o incluso entre amigos. Los vínculos ‘débiles’ son aquellos que se presentan en un grado menor de interacción entre los involucrados, debido a que tienden a ser más distantes y lejanos que las interacciones habituales. Mientras tanto, los vínculos ‘ausentes’ son aquellos que se presentan entre conocidos (bien sea en un barrio, en el colegio, en un salón de clases), pues ninguno de los individuos involucrados va a generar tal interacción.

Se puede reiterar la afirmación de Granovetter (1973): una vez se identifica el vínculo en la interacción, puede identificarse el tipo de fuerza entre vínculos⁴¹, que tienden a resistir, renovarse, mantenerse o eliminarse. Aquí, la fuerza del vínculo se verá directamente fortalecida o afectada teniendo en cuenta el interés de los involucrados en dicha interacción, en la que confluyen factores internos y externos. Hay que resaltar que, para la construcción de vínculos, se requiere de un recurso que permita la movilidad y el intercambio de información.

Para el autor, los vínculos débiles son de fundamental importancia por tres razones. Primero, porque se mueven de forma diferente a los vínculos fuertes: mientras los vínculos fuertes restringen el círculo de acción, los vínculos débiles pueden llegar a ampliar su centro de acción, esto se debe a que actúan de manera contraria a los vínculos fuertes. Segundo, en la medida en que no se limitan, pueden llegar a tener acceso a tipos de

⁴¹ La fuerza de un vínculo es una (probablemente lineal) combinación del tiempo, la intensidad emocional, intimidad (confianza mutua) y los servicios recíprocos que caracterizan a dicho vínculo (entendido como, lazos asumidos como positivos y simétricos, aunque también pueden presentarse lazos negativos y/o asimétricos).

información a los que, en el caso de un grupo que involucra vínculos fuertes, probablemente no se tenga acceso (o, tal vez, el tiempo en acceder a dicha información sea demasiado prolongado). Y tercero, es a través de los vínculos débiles que logra difundirse la información.

El eslabón más débil sirve como ‘puente’ entre grupos fuertes o entre relaciones ausentes al interior de un grupo. Para Granovetter (1973), es importante alimentar, renovar y mantener los vínculos débiles; pues estos pueden brindar beneficios a los vínculos fuertes, como servir de imán y atraer vínculos ausentes.

En suma, es aún más importante mantener o renovar los vínculos entre los lazos débiles; de lo contrario, podría perderse el contacto (vínculo eliminado). El mantener y renovar los vínculos fuertes no es tan problemático en una interacción, porque el grado de proximidad es estrecho. Este podría debilitarse, como sucede entre hermanos cuando hay una disputa, pero es muy poco probable que esto conlleve a su total eliminación. En la medida en que no se quebranten los vínculos de los involucrados es que se logra equiparar la vulnerabilidad.

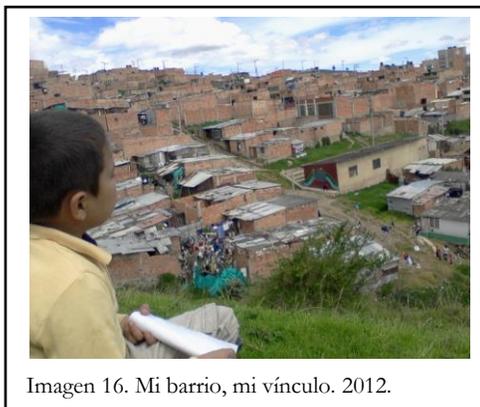


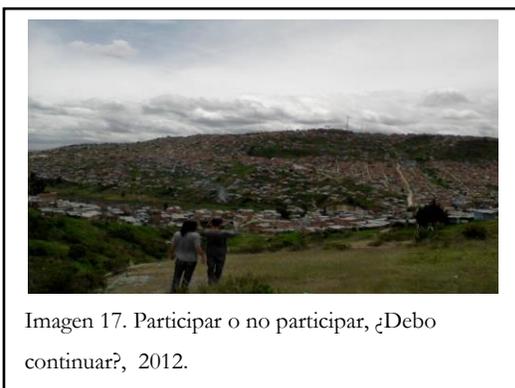
Imagen 16. Mi barrio, mi vínculo. 2012.

De esta forma, se identificarán cuáles son los vínculos (fuertes, débiles y ausentes) que se presentan en los jóvenes participantes y en su interacción con sus compañeros –entre pares e inter-generacionales–. También se identifica la interacción con el programa e invitados externos al barrio –entidades, convenios y voluntarios–.

Una vez se analice la influencia del vínculo familiar, se realizará el análisis de los vínculos entre los jóvenes participantes, así como el tipo de vínculo en la relación de jóvenes con otros rangos de edades en el aula de clase.

A. 'BELLAVISTARTE'. HACIA EL INTERIOR DEL ESPACIO DE CLASES: ACTIVIDADES FRENTE A LA CONSTRUCCIÓN DE VÍNCULOS SOCIALES

1. La influencia de la familia como lazo determinante en la participación



En el espacio de clases para el II semestre del 2011, se observa la importancia del vínculo familiar como determinante en la participación, así como la debilidad de vínculos entre participantes (que habían tenido una interacción

nula en otros espacios). Dependiendo del taller en el que se realizan las actividades, la interacción se ve afectada en unos más que en otros.

En el II semestre del 2011, puede decirse que muchos de los jóvenes que iniciaron esta nueva etapa en su barrio lo hacen porque tienen un vínculo cercano (o fuerte). Principalmente, influye el lazo familiar, bien sea el vínculo entre hermanos o entre primos.

Por un lado, tenemos la participación de hermanos y jóvenes entre pares, como la de Karen y Karina Bermúdez, Martín y John Fredy Rodríguez o Ricardo y Jeison Preciado. Asimismo, se presenta el vínculo de hermanos con diferencia de edades (o intergeneracional), como el caso de John Alexander Hernández y su hermana menor Angie Verónica, o el de Jineth Patalagua y su hermana Yuri, entre otros. Para el caso de primos, la complicidad tiende a ir de la mano; en ese sentido, este vínculo tiende a presentarse entre pares, bien sea niños o jóvenes. Como ejemplo, tenemos la complicidad entre Yulián,

Junior y Karina, que se ve reflejada en acciones compartidas, como participar en el taller de música o ir a bailar o a cine.

Por otro lado, el vínculo entre padre/madre e hijo, aunque sea inter-generacional, tiende a ser uno de los más fuertes e influyentes, tanto positiva como negativamente. Pueden verse, entonces, madres que quieren participar, pero por su trabajo no pueden; aunque no puedan hacer parte de las actividades del programa, incentivan la participación de sus hijos. Un ejemplo se observa en la mamá de Karen y Karina, quien trabaja jornadas extensas.

También están quienes reniegan constantemente, pues no consideran importante o relevante la participación de sus hijos en el programa. John Alexander, joven participante, considera que un limitante en la participación es que a la familia no le gusta. Esto lo ve mucho en la relación de los niños con sus padres, con comentarios como “No, no va a clase hasta que no lave la loza”, “No va hasta que haga aseo”, “no va porque tenemos un paseo”, “no va porque tiene que cuidar a los bebés”, etc.; de entrada, la familia va cortando el proceso de tales jóvenes. Se evidencia que la influencia de la familia tiende a calar más, afectando el tipo de participación de aquellos que sí quieren estar allí en la adquisición de responsabilidades, lo que se refleja en la intermitencia de la asistencia.

En el caso de los adolescentes, la participación depende de muchos factores. Esto se debe a que se encuentran en una etapa de tránsito, como es la búsqueda de un empleo (que depende de la situación económica en la que se encuentren), y presentan mayor o menor tolerancia frente a la presión.

El tipo de presión ejercida por la familia tiende a influenciar en las decisiones de los jóvenes constantemente. En términos de participación, esta se ve afectada dependiendo de su nivel de autoestima: algunas veces se dejan influenciar en mayor o menor medida por las opiniones de los demás, pues sus decisiones se basan en las influencias de su entorno más inmediato, como la familia.

Otro de los vínculos fuertes son los amigos. En este caso se observa que, en el II semestre del 2011, habían pocos vínculos que pudieran considerarse de amistad entre los participantes: muchos de los jóvenes que participaban simplemente se distinguían en las calles, y algunos ni se conocían. Para el I semestre de 2012, el programa tuvo que replantear la organización hacia el interior de las clases pues se estaban desarrollando a finales de 2011. No obstante, para este semestre, se observa un fortalecimiento en el vínculo de amistad. Siguiendo la argumentación de Granovetter, esto es de vital importancia para desencadenar el proceso de intervención.

2. Jóvenes y la relación inter-generacional: los niveles de tensiones en el espacio de clases

“La idea de trabajar inter-generacionalmente rompe con la idea de rangos de edades”. (Entrevista, Coordinadora, 2012). A lo largo del proceso iniciado el II semestre de 2011, se evidenció la necesidad de establecer horarios más específicos al interior de los talleres, dada la dificultad en el trabajo particular entre jóvenes y niños. Ello se debe a que la forma de educar varía entre grupos etarios (los niños requieren mayor estimulación para el desarrollo de las actividades, mientras que en el caso de los jóvenes la dinámica de la clase requería más orden, menos hiperactividad y más tranquilidad). En el I semestre del 2012, los horarios se diversificaron en dos horas para niños y dos horas para jóvenes y

adultos de cada uno de los talleres; en estos, los jóvenes más sobresalientes participaron como asistentes del profesor en los horarios de clases dictadas a niños.

La apertura del centro educativo hace posible que puedan identificarse las posibles señales de violencia que se pueden presentar al interior de la clase. No obstante, hay que señalar que muchos de los habitantes de barrio ya conocen el funcionamiento de las clases que el programa ofrece, pues participaron desde niños en el proceso realizado en Bogotá. Así pues, la mayoría de participantes aceptan las normas.

La violencia al interior de la clase se daba a partir de señales de agresión⁴², como peleas y golpes (que no eran recurrentes, pero se presentaban entre niños). En el desarrollo de las clases inter-generacionales, y dependiendo del tipo de taller, las tensiones y choques se presentaban entre jóvenes y niños, pero rara vez se traducían en actitudes agresivas. Para los jóvenes, el trabajar en un espacio con ruido e hiperactividad por parte de los niños generaba roces entre participantes; al no saber cómo manejar estas situaciones molestas, en ocasiones los jóvenes respondían con agresiones verbales.

3. Creación de personajes: Jóvenes de teatro y los vínculos fuertes

Para el II semestre del 2011, en el taller de teatro se realizaron ejercicios en los que los jóvenes caracterizaron personajes, desde animales (destacando un rasgo predominante de un animal) hasta la imitación de un compañero de clase o la caracterización de un persona del barrio (como el vecino o la señora de la tienda, que muestran las situaciones cotidianas en el barrio).

⁴² Para Carrasco y González (2006) citando a Berkowitz “la agresividad consiste en una “disposición” o tendencia a comportarse agresivamente en las distintas situaciones, a atacar, faltar el respeto, ofender o provocar a los demás, intencionalmente” (9).

La interacción entre los jóvenes empezó como una dinámica de juego, a través de la exploración en la elaboración de sus personajes. Esto se veía reflejado en el manejo del cuerpo en el espacio escénico, en la modulación de voz, el uso de tonos y acentos, entre otras cuestiones.



Imagen 18. Participantes de teatro 2011.

Cabe señalar que, para la elaboración de los personajes, se requería de un calentamiento previo, además de la utilización del cuerpo como instrumento que permitiera entablar lazos entre sus compañeros. Se puede diferenciar entre jóvenes que ya llevaban un proceso anterior y participantes ‘relativamente nuevos’⁴³.

La interacción en el II semestre del 2011 fue un poco distante con respecto a la clase. Se presentaron dificultades entre los participantes, principalmente por la falta de



Imagen 19. Jóvenes participantes de teatro 2011.

confianza hacia el interior de la clase (como las diferencias de edades). Esta dinámica hizo que, al interior de la clase de teatro, se presentará un alto grado de dispersión y, en ocasiones, la clase se hiciera pausada.

Para el I semestre del 2012, en la clase de teatro, los vínculos débiles y ausentes se fortalecieron considerablemente, ya que se empezó a evidenciar la consolidación de un grupo.

⁴³ Se dice de un proceso relativamente nuevo porque hay participantes que, para el periodo del II semestre del 2011, volvieron a inscribirse de un proceso anterior a la etapa de la construcción del Centro Cultural y la disminución de cobertura en términos de participantes en esa etapa.

4. La expresión silenciosa del arte: Del trabajo individual al trabajo colectivo. El arte plástico y la ausencia de vínculos fuertes entre jóvenes

En el proceso de artes plásticas, a diferencia de los otros talleres, sucede algo muy particular frente a la modalidad de la clase. Por un lado, en los talleres de teatro, danza y música hacen un mayor uso del cuerpo que en plásticas. Por otro parte, el espacio de interacción no necesariamente se adscribe a estar en contacto con el público –a menos que se trate de una intervención artística–.

Para el II semestre del 2011, el trabajo se dio en torno a la producción de carteles. Aquí hubo un desarrollo interesante en términos productivos, como la creación de ‘collage’, el manejo de estencil y la reproducción en serie de imágenes y trabajos en dibujo y pintura.

Aunque el grupo de artes plásticas, en términos de cobertura, es el de mayor



recepción del total de participantes, hay que señalar que, en este semestre, muchas de las complicaciones se dieron por la metodología del profesor⁴⁴, que no era clara. Por consiguiente, se generaba mucho desorden y, en algunos casos, se perdía la autoridad frente al grupo de clase.

El orden de la clase se dificultó, debido a que cada joven participante quería realizar una modalidad y técnica de arte diferente, generando desorden y discusiones al interior de la clase. Como ejemplo de estos intereses individualistas, puede tomarse el interés de una

⁴⁴ Aunque el rol del profesor y su metodología no hacía parte de los indicadores iniciales en ninguno de los talleres base, en el proceso entró a ser relevante dentro de la investigación.

joven en trabajar en el estampado de camisetas, pues al no querer ajustarse a lo propuesto por el profesor sobre el arte de cartel y la utilización de plantillas de estencil.

En términos de interacción, los vínculos entre jóvenes participantes se dificultaron bastante. Por un lado, se presenta una mayor ausencia de vínculos entre compañeros, a causa de la falta de interacción; por otro, no había un interés inicial por parte de los jóvenes en interactuar. En mi opinión, considero que el tipo de taller influye mucho, pues el arte plástico posibilita desarrollar ejercicios individuales sin la necesidad de crear o fortalecer lazos colectivamente.

Para el I semestre del 2012, hubo cambio de profesor y, por consiguiente, de dinámica de clase. En esta ocasión, el trabajo se enfocó en fortalecer la base del arte plástico: el dibujo. La clase estableció otra forma de participación en el grupo de jóvenes. A raíz



Imagen 21. Jóvenes participantes en artes plásticas, 2012.

de ello, este se consolidó como uno de los talleres más constantes en términos de participantes, lo que se reflejó en la calidad de los trabajos.

En este proceso, los vínculos, casi nulos en el proceso anterior, empiezan a tener más fuerza, pero todavía en el límite de lo ausente. En últimas, la constitución de vínculos débiles en el grupo de artes plásticas tomó más tiempo en comparación a otros talleres.

5. El cuerpo como instrumento: Danza, jóvenes mujeres y el choque entre vínculos fuertes

De los cuatro talleres base (teatro, artes plásticas, danza y música), el taller de danza inicial se enfocó en el estilo de danza urbana. Este taller arrancó con más fuerza en el espacio del Centro Cultural, pues planteaba reglas claras. Aunque, desde la perspectiva de

la coordinadora, este estuvo enfocado principalmente a abrir el espacio a jóvenes en situaciones de riesgo, como drogadictos e integrantes de pandillas, el taller terminó siendo liderado por mujeres.



Imagen 22. Clase de danza urbana, 2011.

En el espacio de la clase, la dinámica era rutinaria: se iniciaba con un calentamiento de músculos, seguido de la instrucción de técnicas en la danza urbana y, posterior a ello, a partir de la repetición, se trabajaban secciones que, a la final,

constituían una coreografía. El profesor era estricto con su clase; sin embargo, hizo un acuerdo con las jóvenes (madres adolescentes), permitiéndoles asistir a clase con sus bebés. En reiteradas ocasiones, no obstante, les pedía el favor de conseguir una niñera durante las 4 horas de la clase.

Los vínculos aquí tienden a ser fuertes, lo que indica un alto grado de cercanía previa a la participación en el taller de danza (hermano o primo). También se observa que en el espacio de la clase se han empezado a constituir pequeños grupos (vínculos de amistad), como también tensiones entre los mismos.



Imagen 23. Participantes danza urbana, 2011.

Todos los derechos de autor pertenecen a Carlos Guerrero.

La asignación de tareas por parte del profesor influyó en el mantenimiento de los vínculos. Esto requirió coordinar horarios entre las jóvenes para practicar, así como

reunirse en la casa de alguna participante o pedir el espacio prestado para practicar las coreografías.

En este semestre, también se abrieron otros espacios de danza: *danza niños*, los viernes de 2: 00 p.m. a 4:00 p. m.; y *danza salsa jóvenes y adultos*, los viernes de 4: 00 p.m. a 6:00 p.m. Estos no serán analizados en esta investigación, pues, desde la academia, se consideraba que con danza urbana no había un espacio para los niños; para el caso de danza salsa, quisieron buscar un espacio particular para las mujeres. Para el I semestre de 2012, los talleres de *danza niños* y *danza adultos* se mantuvieron, pero enfocados en estilos afro.



En el 2012, el grupo de danza urbana se mantuvo con las mismas participantes y, en ocasiones, tuvo la presencia de varones. La diferencia que pudo observarse entre géneros es que las mujeres son más disciplinadas para seguir las instrucciones de clase, mientras que los jóvenes varones, en principio, fueron muy inconstantes, no muy disciplinados (pero, más que en el seguimiento de normas, eran muy desconfiados a la hora de tomar la decisión de participar o no en el taller). El grupo de clase seguía manteniendo vínculos fuertes. En el momento de montar coreografías, se refleja una mayor participación en el sentido de jóvenes propositivos.

6. "¡Bunde!" El sonido de los instrumentos y la reunión de diferentes generaciones: Jóvenes de música y los vínculos fuertes con el Pacífico

La clase de música presentó dificultades para su inicio debido al cambio frecuente de profesores, lo que generó inconformidad entre los participantes. Lo interesante aquí es la recepción de participantes, pues el sonido de un instrumento generaba un efecto en los habitantes para que entraran al espacio de la clase y participaran. Cuando el programa logra suplir las necesidades demandadas por la clase (con la adecuación de instrumentos musicales traídos del Pacífico colombiano y el establecimiento de la figura de un profesor), se logra instaurar un proceso sólido.

En términos de la clase, mi participación se da como una estudiante más, aunque los participantes, en muchas ocasiones, se refieren a mí como profesora. Por un lado, la interacción al interior de la clase de música no requiere de tanto trabajo; esto se debe a las



características propias de los instrumentos en el momento en que emiten un sonido. Por otro lado, el trabajo inter-generacional se facilitaba, lo que dio cabida a mi participación como una estudiante más.

Algo característico frente a la música y el desarrollo de la clase, iniciando el proceso a mediados del 2011, se presenta en el modo de aprender técnicas musicales sin una partitura. Sin embargo, desde actividades en donde se involucraron los sentidos a través de la utilización del cuerpo como instrumento, empezaron a identificarse elementos musicales como el *compás*, el *ritmo* o la diferenciación entre instrumentos (como las características particulares que le corresponden a un *cununo macho* o a un *cununo hembra*, y la forma

como se conjuga la utilización de dos o más instrumentos armónicamente –entre *cununo*, *bombo*, *guasas* y *marimba*–). Esto logró entablar una interacción entre los participantes de lazos fuertes hacia el interior de la clase. Podría decirse que la expresión musical a través del cuerpo (mediante la utilización de palmas, pisadas, silbidos entre otros) permitió cohesionar la clase de música en un grupo. Como grupo, realizaron sus primeras canciones al finalizar semestre.

Para inicios del 2012, la clase se consolida estructuralmente con el nombre de ‘Son de Bellavista’, conformado por niños, jóvenes y adultos. En música, los participantes no solo han construido vínculos en el espacio de clase, sino que ha sido posible irrumpir en otros escenarios, como el barrio.



Imagen 26. Música, 2012.

B. “LA LUCHA DEL MÁS FUERTE”: ACTIVIDADES ORIENTADAS AL BARRIO Y A PROYECTOS FUTUROS



Imagen 27. Valores y anti-valores, 2012.
Todos los derechos de autor pertenecen a Carlos Guerrero.

Para Tavera, “hay muchos, entre comillas, valores que se han inscrito opuestos a un orden. Un ejemplo de esto, es la “ley del vivo”, o, “todo tiene que pasar por un fin económico no sea bobo”, “avíspese, mire que le van a entregar”... parece que son los valores los que se han incrustado en esos imaginarios. “Si me dan refrigerio voy”, “si me dan algo voy”. Me parece que hay una apuesta ahí de esos valores, y son contra-valores”.

Resulta muy difícil saber en qué medida un valor se transfigura de forma negativa; cuando es necesario el uso de una norma como la ‘no violencia’; o cómo se puede medir si el orden de una institución –bien sea un programa social, un taller, una fundación, o algún tipo de programa de intervención social– es viable o no para un lugar, una comunidad o un territorio. Cuando las relaciones sociales son tan volubles, las normas pierdan credibilidad, haciendo que las personas retornen a ‘la cultura del atajo’ o la lucha del más fuerte, vínculos que podrían analizarse en otro estudio de caso.

Es claro que al interior de un barrio periférico se entretajan otro tipo de vínculos que no necesariamente expresan una constitución negativa (al referirse a casos de drogadicción, pandillas o prostitución en un barrio). Al interior de estos barrios también se dan actividades que constituyen vínculos desde lo positivo, pero que no siempre son apreciados por sus propios habitantes. Estos pasan desapercibidos y son de gran importancia, como mostraremos a continuación.

1. ‘Recyclar Park’: Jornadas ecológicas

A lo largo del tiempo que el programa lleva implementándose, se han venido realizando jornadas de recolección de basura en las calles del barrio.



Imagen 28. Jornada ecológica, 2012.
Todos los derechos de autor pertenecen a Carlos Guerrero.

Una vez se inicia el proceso de enseñanza en el barrio en el 2011, se observa la realización de la jornada de recolección de basuras una o dos veces al año. El 20 de mayo de 2012, se reunió a un grupo de jóvenes participantes, padres de familia y voluntarios externos al barrio para llevar a cabo la actividad, se asignaron

materiales pertinentes; de este modo, se inició la actividad, que duró toda la mañana del domingo.

Aunque hubo un trabajo de estudio por parte de los jóvenes frente a la recolección de basuras, que culminó en ese día en una presentación, hay que señalar que el vínculo frente a la actividad ecológica por parte de los jóvenes es todavía muy débil, y es aún más débil en los habitantes del barrio que no participan de las actividades. Esto se debe a dos razones. Por un lado, se evidencia el poco interés de algunos vecinos en participar, lo que se refleja en improperios verbales de algunas personas del barrio frente a la actividad, como “Ustedes quienes son para venir a recoger nuestra basura”, entre otros. Por otro lado, tenemos la falta de capacitación frente a la importancia ambiental y ecológica en el barrio, para incentivar la participación de los directamente involucrados: los vecinos.

2. ‘El Club de Leones’: jornadas de salud

Las jornadas de salud surgen de la necesidad que ve el programa frente a las condiciones mínimas de vida y la situación de muchas familias en sus inicios. Una vez finaliza la creación del comedor comunitario, se logra establecer un convenio con el ‘Club de Leones’⁴⁵, convenio que lleva más de 15 años y que ha logrado brindar atención médica (entre ellas, medicina general, oftalmología, pediatría, odontología, etc.), proveyendo los correspondientes medicamentos y, en ocasiones, atención psicológica.



Imagen 29. Joven participante y voluntario en la jornada de salud, Dic. 6 2012.

Todos los derechos de autor pertenecen a Carlos Guerrero.

⁴⁵ Club de Leones es una organización humanitaria que opera a nivel mundial, fue fundada en Estados Unidos en 1917 y realiza servicio local a comunidades con respecto al servicio alimentario, de asistencia médica, apoyo en situación de catástrofe, entre otros. En el barrio Bella Vista apoyan principalmente en la asistencia médica y de alimentación.

Aunque, generalmente, se realiza una jornada al año, el ‘Club de Leones’ ha creado un vínculo fuerte con el programa “Arte y juventud por la paz”. Esto se evidencia en la forma de realizar las jornadas, que surge desde la logística del “Club de Leones” y cuenta con el apoyo de voluntarios del barrio y externos a la comunidad.

El sábado 25 de junio de 2011 se realizó una jornada de salud en la AAG, patrocinado por parte del Club de Leones, en la que se brindó atención médica a niños principalmente. En diciembre 6 de 2012, la jornada se realizó en el espacio del Centro Cultural y contó con la atención de 96 niños, a quienes se les brindó atención médica con sus correspondientes medicamentos. En esta actividad se otorga un papel preponderante a los jóvenes, para que apoyen con la logística y, así, los niños y familiares de su comunidad cuenten con el servicio en las mejores condiciones.

3. ‘Color Alegría’: jornadas de pintura de casas

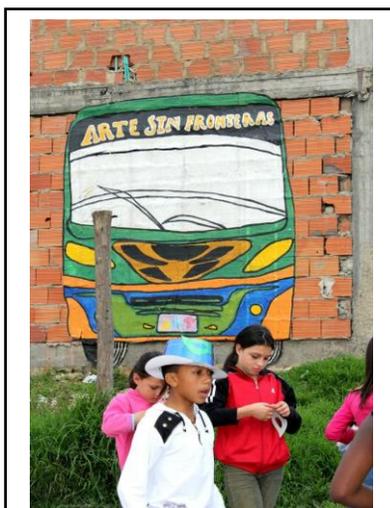


Imagen 30. Color alegría en sus inicios

Todos los derechos de autor pertenecen a Carlos Guerrero.

Las jornadas de pintar fachadas empezaron como una actividad paulatina a finales del 2012. Sin embargo, se observa que en el 2011 se realizó la primera fachada como proyecto, que se dio en la elaboración del mural en el Centro Cultural. Este proyecto se realizó, principalmente, con jóvenes participantes en procesos anteriores del programa en la clase de “artes plásticas”, con quienes se diseñó una idea en torno al lugar. De este modo, se planteó una propuesta que, para los jóvenes participantes, reunía el significado del espacio y del barrio. Una vez se finalizó el

boceto, se trabajó el color, dando como resultado el mural “la caja de sueños”, que para los participantes, recogía todo lo que el programa y el espacio en su barrio significan.

Una vez se finaliza la construcción de la casa de don Juan, se plantea el proyecto de pintar las fachadas. Aquí el programa pide a la comunidad, como mínimo, estucar el frente de las casas; de esa forma, se proporciona la mano de obra y el material.

No obstante, esta actividad va más allá de pintar la casa, pues, aunque cuenta con voluntarios externos al barrio, también participan los jóvenes del barrio. Al final, lo que se busca es interactuar con los habitantes de esa casa, entablando un diálogo en el transcurso de la actividad.

4. Muestras finales: El lenguaje diferenciador como articulador y constructor de vínculos

En el 2011, se realizaron dos muestras finales: una el 29 de octubre y otra el 18 de diciembre. Solo asistí a la del 29 de octubre. En esta, participaron aproximadamente 250 personas en total, incluyendo funcionarios, habitantes del barrio e invitados externos. En el 15 de Julio del 2012, se realizó una muestra final en la sede de la Academia de Artes Guerrero en Bogotá, donde se invitaron 350 personas y asistieron aproximadamente 280.



Imagen 31. Arte plástico.



Imagen 32. Música

Todos los derechos de autor pertenecen a Carlos Guerrero.



Imagen 33. Teatro.



Imagen 34. Danza Urbana

Todos los derechos de autor pertenecen a
Carlos Guerrero.

Con respecto al 29 de octubre de 2011, la muestra se realizó en Bella Vista, Soacha. Esta se hizo al aire libre, invitando a los participantes de la muestra (es decir, a todos los invitados) a realizar un recorrido por diferentes puntos del barrio. Estos puntos fueron seleccionados por los jóvenes y, en ellos, se realizaron diferentes escenas que al final, en su conjunto, conformarían la presentación de teatro de los jóvenes participantes. En cada uno de los puntos que los jóvenes participantes escogieron, estos realizaron una interpretación de algunos personajes característicos

del barrio y los dramatizaron -interpretación que se profundizará más adelante-. El recorrido a través de diferentes calles del barrio tenía dos objetivos: el primero, realizar teatro en la calle; el segundo, invitar a la gente del barrio para que participaran en la muestra y así, finalmente, ingresaran al espacio del Centro Cultural, para que conocieran la presentación de danza salsa, danza urbana, danza niños, música y artes plásticas.

Para Brayan, participante de teatro, esa muestra fue muy importante; señala que “fue muy bonito, y aunque tenía mucho miedo, también era el hecho de lanzarse y pues la idea es soltarse y ser libre; y ver la reacción de la gente y uno no sabe qué esperar de la gente, entonces es chévere ver la reacción positiva de la gente” (Conversación, trabajo de campo, 2012). Para muchos de los padres de familia y vecinos, se reiteró la idea del arte como una “pérdida de tiempo”. Aunque esta primera muestra generaba muchas expectativas por parte de las personas del barrio, el taller de artes plásticas no fue comprendido y generó molestias

en los jóvenes participantes, pues algunos señalaban que se sentían aislados e invisibilizados frente a las otras presentaciones. Como dice Jeison, “a la final... cómo dijera yo, el profesor de danzas le dio todos los créditos a los demás cursos ¡y ya!, artes plásticas lo nombró por.., porque estaba ahí. O sea no..., no nos sentimos parte de...”. De este modo, se puede afirmar que todavía falta mucho en el trabajo de construcción de vínculos, pues todavía hay muchos vínculos débiles que no necesariamente se constituirán como vínculos fuertes; por el contrario, podrían convertirse en ausentes.

En el 2012, el trabajo elaborado en los talleres se mostró como un programa articulado, en torno a un fragmento de la obra de teatro, en la que se evidenció un trabajo de las otras áreas (como plásticas, música, y danzas). Esta muestra fue muy interesante para los participantes de teatro, pues, para poder crear los personajes, hubo mucha investigación de fondo al interior del barrio, al conocer diferentes historias de vida de sus vecinos y articulados en un fragmento de obra que se presentó ese semestre. Por ejemplo, para ellos, como jóvenes, es difícil concebir el barrio sin agua, cuando ahora muchos niños, jóvenes y vecinos desperdician el agua; fue de interés, pues, conocer todas las historias que se transforman en torno a tal elemento. Este fragmento de obra dio pie para consolidar, para el 28 de Abril de 2013, la primera presentación de la obra completa, denominada como “Bendita agua maldita”.

5. “Hacer lo que te gusta, ¡no tiene precio!”: La inserción laboral con ‘formación de formadores’

Aunque los vínculos de los jóvenes participantes aún eran muy débiles entre sí y con el programa, “Arte y juventud por la paz” inició otro proyecto con un grupo de jóvenes participantes en las diferentes áreas, que fueron escogidos por su compromiso y

participación. De esta forma, el proyecto de “Formación de formadores” dio inicio en el 2012, con el interés de formar jóvenes no solo en las diferentes modalidades de arte, sino también como aprendices de la docencia. Se tenía la idea de que esos vínculos, que aún eran muy débiles en los participantes, se fortalecieran con una dirección y seguimiento apropiado que permitiera desarrollar otras cualidades en los jóvenes. Para la coordinadora, “empoderar a los jóvenes dándoles su lugar permite mantener el proceso de formación, ya que no solo se les brinda herramientas, sino se invitan a seguir participando”.

Este proceso desarrolló capacitaciones en docencia y generó empleos a 15 participantes iniciales, con los que se dictaron 116 horas en el espacio del Centro Cultural y 4 horas en instituciones educativas locales como el Colegio Nazareno y el Colegio los Pinos. De esta forma, además de posibilitarles el acceso laboral, se permitió que los jóvenes asumieran un papel distinto al de estudiantes y experimentaran otra faceta.

En principio, las clases se dictaron por área, en donde los jóvenes fueron asistentes de sus profesores de acuerdo al tipo de taller. Como expresa John Alexander, “las primeras clases las dictamos en grupo, en la que la clase de teatro de 2 horas resultó de 3 o más, porque no lográbamos hacer que los niños siguieran las instrucciones”. Es así como, en ocasiones, se hacía difícil para los jóvenes el instruir a los niños; para mantener el orden, acudían a subir el tono de voz o irrumpir con un grito: ¡silencio!

II. “¡DECLARO PAZ EN ESTE LUGAR!”, RETORNANDO AL BARRIO Y LA ALEGORÍA DEL ESPACIO FÍSICO: LA RESIGNIFICACIÓN DEL ESPACIO EN EL BARRIO, CUANDO LA TRANSFORMACIÓN FÍSICA EMERGE DE LO SIMBÓLICO

Fue Michel Foucault (2011) quién afirmó que “el espacio en el que vivimos, que nos atrae hacia fuera de nosotros mismos, es en el que se desarrolla precisamente la erosión

de nuestra vida, de nuestro tiempo y de nuestra historia, este espacio que nos carcome y nos agrieta es en sí mismo también un espacio heterogéneo” (Foucault, 2011: 2). Es en el espacio físico que se entretajan otros espacios, esos “no lugares” que contradicen las relaciones de poder, que en un momento fueron de gran importancia y de análisis por Foucault. No obstante, cuando Foucault analiza el espacio, no se basa precisamente en relaciones de poder de espacios hegemónicos, sino que, por el contrario, explica estos a partir de aquellos espacios excluidos a aquellos que impartían cierto orden, denominándolos heterotópicos.

Aunque aquí no se profundizará en el análisis filosófico de Foucault sobre el espacio, debe aclararse que, para el autor, las heterotopías surgen en esos ‘espacios otros’, en aquellas crisis que se constituyen en los lugares que la sociedad quiere ‘normalizar’. Esto, pues no cumplen con las características propias hegemónicas, sino que, por el contrario, se ubican fuera de estos espacios.

Para Foucault, existen seis principios a partir de los cuales tienen lugar las heterotopías. El primer principio se refiere a aquellos espacios que se configuran a partir de una crisis, pero son considerados excluidos; como, por ejemplo, las casas de reposo, los psiquiátricos y todos aquellos individuos que son considerados desviados. El segundo principio es el de los espacios que, en algún momento, fueron considerados vitales al interior de los espacios hegemónicos, pero que, con el cambio de las estructuras, fueron transformados su significados y olvidados; como el cementerio y, en otro sentido, la memoria histórica. Para el caso de Bogotá, se observa con el partido de la Unión Patriótica y todas aquellas víctimas que han sufrido la violencia en el país.

En el tercer principio se ubican los espacios que son contradictorios entre sí, es decir, donde convergen varios espacios que se oponen mutuamente; por ejemplo, el espacio físico y el imaginario. El cuarto principio relaciona el espacio con el tiempo, es decir, aquellos lugares donde hay posibilidad de trasladarse a otros lugares; como, por ejemplo, las bibliotecas, los museos, etc. El quinto principio se refiere a esos lugares aislados y abiertos, como las prisiones, los cuarteles, etc.

El sexto principio es llamado “el espacio restante [...] que se despliega entre dos polos extremos. O bien tienen por rol crear un espacio de ilusión que denuncia como más ilusorio todavía todo el espacio real, [...]; o bien, por el contrario, crean otro espacio, otro espacio real, tan perfecto, tan meticuloso, tan bien ordenado, como el nuestro es desordenado, mal administrado y embrollado” (Foucault, 2011: 6). Para el presente caso, nos ubicamos en la periferia de Bogotá, en la localidad de Ciudadela Sucre, donde se entretejen varios espacios en esos espacios otros. Carlos Guerrero afirma que “entonces finalmente, los papás y las mamás siguen luchando porque sus hijos estén en el programa o porque el programa continúe [...]. De otra manera, no me imagino porqué ellos construyeron el Centro Cultural, sin pagárseles nada, sino simplemente por un [...] intangible para sus hijos.”.

A. 'SIN FRONTERAS'. HACIA EL INTERIOR DE LOS ESPACIOS DE CLASES: VISIBILICEMOS EL TERRITORIO, ACTIVIDADES FRENTE A LA RE-SIGNIFICACIÓN DEL ESPACIO

El ‘Centro Cultural’, en principio, fue un espacio físico que se empezó a construir a mediados del 2008, con el apoyo de los padres de familia de todos aquellos niños y jóvenes que, en algún momento, participaron en el programa. Este se inauguró a mediados de 2011 en Bella Vista.

Una vez se dio apertura al Centro Cultural, surgieron nuevas apropiaciones y sentido del barrio en términos de movilización entre un espacio a otro, pues los participantes ya no tienen que trasladarse hasta Bogotá los fines de semana para participar en las actividades. Sin embargo, sí deben transitar semanalmente por el barrio, lo que puede crear nuevos significados.

Bourdieu profundiza un poco más en aquello que es intangible, al afirmar que “la estructura del espacio, se manifiesta, en los contextos más diversos, en la forma de oposiciones espaciales, en las que el espacio habitado (o apropiado) funciona como una especie de simbolización espontánea” (Bourdieu, 2002: 120). En nuestro caso, los participantes le brindan un nuevo significado dada la apropiación del espacio frente a una situación anterior, aquella en la que este lugar no



Imagen 35. Apertura Centro Cultural, Junio 10 2011

era tangible (teniendo un espacio físico propio como el Centro Cultural).

Es un lugar donde “el simbolismo [...] es una propiedad inherente a la percepción de los espacios [y] donde el significado puede derivar de las características físico-estructurales, de la funcionalidad ligada a las prácticas sociales que en éstos se desarrollan o de las interacciones simbólicas entre los sujetos que ocupan dicho espacio” (Vidal & Pol, 2005: 286). El Centro Cultural también se conoce en el barrio como “La casita de los sueños”; en él, los jóvenes participantes elaboraron un primer mural que denominaron “La caja de sueños”, en honor al nombre simbólico que le atribuyeron en un inicio (pues este significado, con el tiempo, puede cambiar).

En dichas actividades, se establecieron como normas la colaboración de cada uno de los participantes y el respeto por el espacio del Centro Cultural. Esto se evidencia en la manera como los participantes se adaptan a las normas y cuidan de este lugar.

Para los participantes y para quienes llegaban al espacio (invitados, padres, hermanos, primos, vecinos, entre otros), se estableció como norma preservarse el orden una vez se ingrese, manteniendo el respeto con los compañeros, sin pelear, cuidando de ellos. Si se presentaba algún síntoma de agresividad –particularmente visto en los niños–, se les recordaban los acuerdos de respeto hacia sus compañeros, de tranquilizarse y buscar el diálogo con los implicados. En caso tal de que no se cumpliera con el acuerdo, el implicado debía retirarse del salón y, cuando estuviera en control, regresar a la actividad. Había quienes no regresaban inmediatamente al aula, pero volvían.

A continuación, se evidencia el significado que tiene la noción de territorio para el programa y cómo, éste a través de la constitución de otros espacios al interior del Centro Cultural, se ve reflejado en las actividades e interacciones de los jóvenes participantes.

1. El teatro callejero y la improvisación de imaginarios

Para el periodo del 2011, el grupo de teatro desarrolló un ejercicio sobre la creación de imaginarios, en donde otorgaban un nuevo significado a algunos espacios del barrio, aquellos más representativos para los participantes. Estos pueden considerarse heterotópicos, como afirma Foucault, pues tales imaginarios convergen entre otros espacios que son contradictorios entre sí.

Los jóvenes asignaron significados a diferentes lugares representativos del barrio y, en su conjunto, formaron parte de la obra teatral callejera que se hizo en la primera muestra en el barrio Bella Vista.

La representación de estos imaginarios se atribuye a algunos personajes singulares de Bella Vista y a algunas viviendas que se caracterizan por alguna particularidad. La casa de don Juan, por ejemplo, previo a la remodelación, fue una de las que los jóvenes denominaron, en algún momento, como “La casa sin fin”. Esto se debe a muchas



Imagen 36. Presentación teatral, 2011.

historias que se crearon en torno a la estructura interior de la misma, pues los jóvenes la consideraban como la representación de un laberinto: por fuera se veía pequeña, pero en su interior era todo lo contrario. Por otra parte, “Recyclar Park” fue denominado así, ya que, físicamente, es un lote desocupado en Bella Vista donde generalmente se encuentran todo tipo de animales y arroyos de agua; este tiende a estar lleno de basura. Podemos mencionar también “La casa sin ritmo”, debido a las fiestas que se realizan semanalmente en ella; o “Casinos Chaplin”, lugar donde se reúnen varios vecinos de género masculino a jugar -domino, cartas, etc.- y apostar. Asimismo, se incluyen lugares de tránsito como las calles, a las que les colocan sobrenombres; como ejemplo, tenemos “La calle del pastor”, porque ahí se ubica la iglesia, o “La calle cucho bravo”, haciendo referencia al temperamento de don Juan, quien vive por esa cuadra. De esta manera, muchos de estos imaginarios desarrollados en teatro se trasladaron de voz a voz a otros participantes; en algunos casos, esto se ve reflejado en los trabajos en otros talleres.

2. 'Mapas territoriales', el arte plástico y la intervención artística de murales



Imagen 37. Delimitando el barrio, collage, 2011.

En plásticas, el trabajo de collage buscaba dos objetivos a finales del 2011. Por un lado, el trabajo referente a la noción del barrio, teniendo como producto final un mapa en un pliego delimitando del barrio, en el que

se buscaba responder preguntas como: ¿cuáles son los lugares del barrio de gusto, de disgusto?, ¿cuáles son los recorridos que hacen durante el día, la noche?, ¿qué calles utilizan, cuáles no y por qué?, ¿qué sitios y que cosas hay en el camino para ubicarse?, y ¿qué sucede en estas calles? Por otro lado, se buscó con ello que los jóvenes hablaran de situaciones violentas.

Particularmente, para el caso de plásticas, el mapa realizado por los jóvenes muestra algunos lugares representativos y reconocidos por sus habitantes, como la calle del 'pastor' o la calle de 'cucho bravo'. Igualmente, se presentan algunas tiendas representativas, como la de doña Elvira.

Pero, más allá de la elaboración del mapa, al interior de la clase se percibía un espacio entre los jóvenes participantes, que se evidencia con silencio o murmullos. Para Elizabeth Cohen, "lo que sucede en el escenario de la clase es importante siempre, aun cuando solo vemos moverse los labios, de los estudiantes pero no alcanzamos a oír lo que dicen" (Cazden, 1991: 168). A pesar de lo incómodo que en ocasiones se tornaba, los jóvenes continuaban asistiendo y participando. Aunque los participantes no tuvieran

claridad frente a qué iba a ocurrir en un día de clase con las diferencias y el inconformismo, los jóvenes participaban, lo que muestra su interés en estar presentes.

Para el profesor Julián, en repetidas ocasiones, abrir el espacio de comunicación generaba tensiones al interior de la clase, además de las que ya se presentaban por la dinámica de trabajo inter-generacional. Esto dificultaba la relación entre participantes, donde la impaciencia sobrepasaba la tolerancia.

En varias ocasiones, el docente intentó entablar comunicación frente a un ejercicio particular, como el de verbalizar las imágenes que fueron producto de los dibujos y trabajos plásticos realizados frente al tema barrial, así como todas aquellas situaciones que generan violencia, miedo, impotencia, insatisfacción con su entorno. Para este, fue muy difícil lograr que los participantes entendieran la importancia de compartir verbalmente lo que querían representar y construir ese diálogo entre el artista y su creación plástica. Sin embargo, el hecho de que no hablaran mucho no quiere decir necesariamente que no se comunicaran. Es claro que esa manifestación del silencio en particular reúne muchos factores, como: la insatisfacción frente a la clase; la incomodidad frente a la respuesta de sus vecinos y familiares hacia el arte plástico, entre otros; el miedo a expresarse; o la desconfianza con el profesor, compañeros y consigo mismos: “yo no quiero hablar”, “¿por qué tengo que hablar?”.

Para el semestre del 2012, las tensiones al interior del grupo disminuyeron considerablemente, cuando los jóvenes comprendieron que los niños podían también enseñar a los jóvenes (con la forma en la que emplean el color, así como el hecho de que en sus dibujos o pinturas se ve expresada esa libertad y creatividad propia de la infancia). De

este modo, los jóvenes dejaron de cuestionar la clase y comenzaron a realizar actividades plásticas en equipo sin diferenciar la edad, aprendiendo de los menores y a trabajar en equipo. Así, poco a poco, los jóvenes se abrieron a la posibilidad de enseñar a los niños sus conocimientos, como realizar trazos más definidos y pulidos.

En resumen, aunque el arte plástico no requiere del empleo de una comunicación verbal directa, al poderse realizar de forma individual, la comunicación se vuelve necesaria al expresar las ideas frente al ejercicio realizado colectivamente, más en el desarrollo de un mural.

Mientras tanto, para el 2011, se realizaron murales de papel, como ‘Tejiendo manos’; en el 2012, el mural retomó el uso de la pintura y desarrolló, en los participantes, una mayor comunicación frente al trabajo en grupo. Esto tuvo como resultado el mural ‘El sur no es como lo pintan los medios’; este se desarrolló a partir de la información que los noticieros y periódicos nacionales brindan frente al lugar donde viven. Durante la investigación que realizaron, los



Imagen 38. Mural “Tejiendo manos”, 2011.



Imagen 39. Mural “El sur no es como lo pintan los medios”, 2012.

jóvenes descubrieron que muchas de las noticias con respecto al territorio donde habitan son negativas; por tanto, diseñaron un mural que representaba algunas noticias negativas frente al sur y, ahí mismo, representaron también lo positivo que el barrio tiene, pues consideran que, aunque sí hay situaciones problemáticas, no todo es negativo.

Es así como, en un barrio como Bella Vista, los murales empiezan a tener importancia: además de darle color al barrio, hacen parte de esos ‘espacios otros’ donde el color y todo un proceso de elaboración y de comunicación por parte de los jóvenes participantes le atribuyen un significado, que no precisamente está dentro de esos espacios hegemónicos. Por el contrario, están insertos en esos espacios heterotópicos, que llegan a ser de gran importancia para los participantes y habitantes que conforman este barrio. Una de las formas en las que los jóvenes participantes de artes plásticas pueden construir nuevos significados es a través de la elaboración de murales en las fachadas de las casas del barrio, pues, en la medida en que se convierte en una actividad recurrente, posibilita estructurar un sentido. Este, con el tiempo, será apropiado principalmente por sus participantes, seguido de vecinos, familias y otros habitantes de Bella Vista.

3. Danza urbana: El cuerpo como instrumento.

En el proceso realizado entre el 2011 y 2012, la danza evidencia un trabajo más enfocado al manejo del cuerpo⁴⁶ y al uso de este como instrumento ocupando un lugar del espacio físico. Al igual que el teatro, la danza emplea ese espacio físico, principalmente, a través de un cuerpo u objeto; aunque, a diferencia del teatro, el uso de ese espacio puede variar ligeramente.

En principio, en términos del espacio, se requiere conocer el lugar físico en el que se darán los movimientos. Para ello, debe haber un entrenamiento que permita controlar los movimientos. En el caso particular de la danza, se controlan los movimientos corporales; para esto, se hace uso de las facciones corporales y la vestimenta. No obstante, además, ese

⁴⁶ Para Foucault (1986), los discursos sociales legitiman determinadas representaciones sobre el cuerpo a través de mecanismos disciplinarios que se institucionalizan.

espacio físico se delimita con los desplazamientos, hasta transformarlo en un espacio simbólico que se presenta ante un público.

En Bella Vista se trabajó, principalmente, la danza urbana. Esto se debe a que el programa buscaba resignificar la noción del espacio en el barrio a través de estas modalidades artísticas. Aunque, en principio, la danza urbana no evidenciaba claramente cómo se iba a trabajar el espacio; paulatinamente se empezó a desarrollar ejercicios, fomentando la disciplina con el manejo del cuerpo en el espacio, sus movimientos, el ritmo y la intención. Aunque estos no siempre son controlados, requieren de práctica, agilidad y técnicas.

La participación de los jóvenes en la clase de danza urbana fue significativa, ya que la rutina, clase tras clase, permitió adquirir cierto nivel, empezando por mantener el orden frente a las reglas. Como ejemplo de estas normas, encontramos la realización de estiramientos previos y posteriores, así como el seguimiento de una serie de pasos que permiten desarrollar, en los participantes, expresiones contundentes a través del ejercicio repetitivo de técnicas de la danza urbana —como *popping*, *walking*, *locking*, *break* y *house*-.



De esta manera, los participantes aprenden a ejercer control sobre sí mismos, hacer uso del espacio físico, adquirir agilidad y destreza, y desarrollar una habilidad corporal que conjuga la actitud y la intención para generar la expresión.

Durante este taller, los participantes líderes cumplían con las normas y requisitos impartidos por el profesor. Se observa que aprendieron algunas técnicas de la danza urbana, así como a diferenciarlas entre sí. No obstante, también se observa que no eran conscientes del uso del espacio, el cuerpo y los movimientos; mucho menos encontraban la importancia de estudiar la teoría y volver a lo básico, paso a paso, como en repetidas ocasiones señalaría el profesor. Esto obedece a las grandes expectativas frente al taller, ya que deseaban salir realizando trucos y movimientos que requieren una destreza mayor, que se da por medio de ensayos, estudio y disciplina.

Una de las características más relevantes que se evidenció en las mujeres fue la importancia de aprender a respetar el espacio de cada participante, empezando por el propio, y así aprender a trabajar en equipo y respetar al otro. A medida que se desarrollaba la clase, se dio también el aprendizaje frente a cómo se desplaza y hasta qué punto se controlan el cuerpo y los movimientos.

En últimas, en danza se concibe otra forma de espacio que se vio representado en las muestras finales de 2011 y 2012: ese espacio simbólico que generaron a través de la música, el baile, los movimientos y las representaciones. Muchos de esos imaginarios, que fueron creados en teatro, se vieron plasmados en artes plásticas en el mapa con la representación de las calles.

En danza también se trabajaron en las clases y ensayos. Esto se vio reflejado en la planeación de la coreografía, pero se evidenció vagamente en las presentaciones, pues los mensajes que los jóvenes querían transmitir no eran muy claros. Aunque, como resultado, las coreografías fueron excepcionales y, como taller, recibieron muchos aplausos, como

expresión corporal aún falta muchísimo. Por esta razón, el programa decidió volver a las bases de la danza y retirar las clases de danza urbana, mientras se enseñan los fundamentos, cuestión con la que muchos participantes no estuvieron de acuerdo.

4. 'Memoria de mis raíces' y lo urbano: Representación del pacífico en Bella Vista

El inicio de las clases de música en el 2011 presentó muchos problemas. Por un lado no había estabilidad frente al profesor que iba a desarrollar el taller, pues no había compromiso por parte de los profesores asignados. Por otra parte, cada vez que en el Centro Cultural sonaba un instrumento, varios niños y jóvenes corrían por las calles cercanas al lugar para entrar el salón o asomarse por la ventana. Del mismo modo, no había un proceso claro de enseñanza, así que tomó algo de tiempo que el taller arrancara completamente. Aun así, lo que llamó la atención fue la fuerza con la que finalizó el semestre, dando origen al grupo de música 'Son de Bellavista'.

La música, en general, tiene esa particularidad de reunir en instantes a un público, pues, tan solo con emplear uno o dos instrumentos o el manejo de la voz, permite crear una atmósfera en un espacio concreto y trasladar a la audiencia a otros espacios. Es así como se veía reflejado en todos aquellos niños y jóvenes que se acercaban al Centro Cultural, a la misma hora, todos los domingos, a escuchar tales instrumentos. No obstante, estos no eran cualquier tipo de instrumentos, pues habían sido elaborados por un lutier en el Pacífico colombiano y traídos al barrio Bella Vista con un fin específico: enseñarle a estos participantes su música (como bien se explicó anteriormente, la mayoría de los pobladores en Bella Vista provienen del Pacífico).

En las letras creadas e interpretadas por los jóvenes y demás participantes se expresan las vivencias cotidianas del barrio, como se observa en un fragmento de la canción ‘Baila mi Ritmo’, del 2012: “Ae ae, Baila mi ritmo (bis), todos los domingos vamos, nos vamos pues a tocar, una rumba bien sabrosa, en el Centro Cultural (bis) Ae ae, Baila mi ritmo (bis), aquí estamos muy felices cuando suena la marimba (bis), repicando esta el cununo, los bombos y el wasa”.

El espacio aquí, entonces, se configura a través de las letras que estos jóvenes componen, pues es reflejo de aquellos jóvenes que nacieron y crecieron en un barrio más urbano que rural, a través del aprendizaje de la música del Pacífico



Imagen 41. El Pacífico y lo urbano

en particular. Aunque esta no tiene una relación directa con muchos de los jóvenes participantes, sí la tiene con sus padres y familiares. Por tanto, la música del Pacífico llega a ocupar un lugar importante en los jóvenes de Bella Vista. Esta también ha resignificado, en los jóvenes participantes y en algunos de sus habitantes, su lugar de origen; como dice Tatiana, “sus raíces”.

La apuesta del trabajo de música del Pacífico, que era posibilitar la construcción de la ‘noción de territorio’, se logró. Esto se debe a que, para muchos jóvenes participantes, fue una forma de identificarse con la ‘herencia cultural’ que han querido transmitirle sus familias. Como ejemplo, tenemos a Yulián, quien considera que la música del Pacífico es una forma de no quedar excluido; aunque él reconoce que nació en Soacha, se considera a sí mismo 100% del Pacífico.

B. “ESPACIO EN EL QUE HAY QUE CUIDARNOS LA ESPALDA MUTUAMENTE”: ACTIVIDADES ORIENTADAS AL BARRIO Y A PROYECTOS FUTUROS

El Centro Cultural no es solo el espacio físico ubicado en Bella Vista, sino también un espacio simbólico que trasciende a otras esferas del barrio. Para la coordinadora, el espacio se asocia con la representación ancestral del ‘círculo’, que “implica recordar esos principios básicos del ser humano que es ver al otro a los ojos, romper con el poder vertical. Y es que cada uno tiene un poder de la palabra, de la escucha y de cuidarse. Porque tú, en el círculo, siempre vez lo que le pasa al otro por detrás” (Entrevista, 2012). De este modo, la comunicación en un espacio da apertura a nuevos procesos.

El Centro Cultural es un ámbito que no constituye la formalidad de la escuela pública. Por el contrario, se caracteriza por ser de tipo informal, y hace parte del uso en el tiempo libre⁴⁷ de los habitantes. Al observar el interior de las clases durante el II semestre del 2011 y el I semestre del 2012, los participantes prácticamente no tomaban el descanso y, si lo tomaban, esperaban hasta finalizar la clase del día. Otros, por su parte, se quedaban en el salón y se ponían a conversar sobre temas relacionados a la clase; en ocasiones, se encontraban quienes ensayaban lo aprendido. De esta forma, se ve cómo los jóvenes hacen del Centro Cultural un lugar significativo.

La participación de los jóvenes que asisten evidencia una serie de cambios positivos para la comunidad, solo por el hecho de encontrarse en este lugar los fines de semana y desarrollar actividades. Aunque no puede afirmarse con total certeza, de una u otra forma el programa ha minimizado aquellas actividades ilegales –como el alcoholismo, la drogadicción, el hurto, infundir miedo, la amenaza entre otros–, pues es claro que el arte le

⁴⁷ El tiempo libre, también conocido como ‘ocio’, no sólo se contrapone al trabajo, tiene como función restaurar la fuerza de trabajo. (Adorno, Theodor, 1973).

ha transformado la vida a algunos jóvenes (como también hay a quienes no ha influido en nada).

El programa también apoya con la construcción de espacios adicionales al Centro Cultural, como los de vivienda, brindando materiales e insumos mientras los involucrados ponen la mano de obra. En la construcción de espacios como el parque, se involucra no solo a padres de familia, sino también a los jóvenes participantes de las clases.

Para Bourdieu, “las estructuras del espacio se derivan del hecho que están inscritas en el espacio físico y sólo podrían modificarse a costa de un trabajo de trasplante, una mudanza de las cosas y un desarraigo o deportación de las personas, lo que en sí mismo supondría transformaciones sociales extremadamente difíciles y costosas” (Bourdieu, 2002: 120). Dichas transformaciones, aunque difíciles, requieren de un nuevo espacio de apropiación, he aquí la importancia de pertenecer a un territorio.

1. “Aquí no venían a hacer clases de éstas, y la gente no tenía en qué entretenerse”. La apropiación del espacio desde los jóvenes y los obstáculos

En una de las etapas del proceso de apropiación del espacio, tiene lugar el apego al lugar. Este, por lo general, se ha conceptualizado a partir de referentes teóricos de la psicología, con los que se identifican patrones de apego a las relaciones sociales, al lugar y el tiempo, pero desde una perspectiva de análisis individual.

Se intuye, entonces, una asociación e incidencia que es preciso demostrar entre “las experiencias cotidianas y las nociones de lugar que construyen las personas, enfatizándose las acciones que se desarrollan en el lugar y las emociones, pautas y nociones que de éstas se derivan de forma conjunta y complementaria” (Vidal y Pol, 2005: 282).

Tal asociación e incidencia entre las experiencias (con toda su carga emocional) y la noción de lugar no tendría mayor importancia de no ser por la apropiación. Entendemos esta como un mecanismo básico del desarrollo humano por el que la persona realiza una síntesis de sus percepciones, que se concreta en los significados que capta y de donde surge la conciencia del lugar que se habita.

De este modo, tanto el individuo como la colectividad, al consolidar la conciencia de su entorno y asociarla con las experiencias cotidianas y las nociones de lugar, conforman también la apropiación de su espacio. “El proceso por el cual un espacio deviene un lugar interiorizado, significativo y con un sentido identitario para la persona que tiene una dimensión simbólica intrínseca. Permite dar cuenta de procesos apropiativos” (Di Masso, Vidal y Pol, 2008: 377).

En el contexto de un espacio como ‘El Centro Cultural’, en el barrio se ha generado, en los jóvenes participantes, un sentido de apropiación al que han tenido que contribuir. Esto no solo hace que se identifiquen y lo asuman como propio, sino que ha evidenciado otras formas de relacionarse a través de transformaciones físicas y simbólicas.

No obstante, a los jóvenes todavía les cuesta resistirse a los cambios, como sucede cuando llegan otros profesores o cuando las personas no vuelven. Esto es resultado del apego que los participantes pueden tener dadas las emociones (como el cariño, aprecio, etc.), que no necesariamente son positivas y pueden ser contraproducentes en el tipo de participación. En este sentido, la participación no puede estar mediada por los cambios que se realicen. En cuanto al ‘apego al lugar’, podría afirmarse que este no implica una adecuada apropiación, pues puede generar en los participantes connotaciones negativas y

afectar el proceso, generando apegos que genere una codependencia en donde la autonomía del individuo no es incentivada.

2. La participación en las muestras finales

Es al interior de esas relaciones que se entretajan en un lugar que se conocen los significados simbólicos que surgen y las interacciones que se crean. Para Vidal Moranta y Pol Urrutia (2005), son esos significados individuales y sociales (o colectivos) que las personas incorporan en su interacción los que generan la construcción de vínculos sociales.

Para los jóvenes, el programa es muy diferente a otros proyectos que han llegado a Bella Vista, lo que se observa en los jóvenes participantes. Para Jineth, “es el hecho de sentirse menos rechazada por la forma como se enseña” (Entrevista, 2012). Para Junior, el participar en el programa le permite sentirse útil, es una posibilidad de motivarse y pensar que ¡sí se puede!, aunque hay que lucharla” (Conversación, trabajo de campo, 2011). El arte posibilita el acceso a una educación que puede ser importante en escenarios vulnerables. Es a partir del 2012 que el programa empieza a involucrar líderes jóvenes en las reuniones de consejo, como John A, Yulián y Felipe.

El respeto que hay por el espacio hace posible el seguimiento de normas en los jóvenes, que no solo están adaptándose al profesor y la clase, sino también a ellos mismos y a conocerse desde otra perspectiva. El entorno que se ha construido desde la inauguración del Centro Cultural ha hecho posible que se modifiquen las interacciones entre los participantes en relación con su barrio. El hecho de movilizarse hacia el interior de este ha generado, a su vez, otro tipo de relaciones entre los habitantes.

III. “ASÍ NO SEA POR LA COMUNIDAD, HÁGALO POR USTED MISMO”: LA AUTOESTIMA

Reina, Oliva y Parra (2010), afirman que, la autoestima es entendida como la percepción que una persona tiene de sí misma, entre características positivas y negativas. Sin embargo, para los autores, “una autoestima positiva facilita a los jóvenes tener un buen ajuste psicológico, lo que a su vez favorece su adaptación social y puede mediar en la prevención de determinadas conductas de riesgo” (2010: 56). Se puede decir que la autoestima se adquiere por la experiencia de vida personal y las motivaciones individuales.

Para Sánchez, Jiménez y Merino (1997), citando a Wolman y Basco (1994), identifican cuáles son los factores que intervienen en la baja y alta autoestima y en su auto-percepción⁴⁸. De esta manera, se puede abarcar el análisis de la autoestima en sus diferentes dimensiones: física, emocional, de relaciones con los otros y de competencias intelectuales.

Frente a la influencia que ejercen los otros (vecinos, familia, padres, hermanos, primos, etc.), en los jóvenes participantes, hay factores que contribuyeron positiva y negativamente. Muchos de los jóvenes se han enfrentado a una dualidad frente a los deseos personales y la opinión de los demás (como la familiar). Algunos han logrado mantenerse y forjar un carácter frente a sus intereses personales, así como hay quienes eliminan el vínculo en su totalidad; en este caso, la baja autoestima se convierte en un factor negativo.

En cuanto al programa, no hay una propuesta clara frente al trabajo particular sobre la autoestima. No se evidencian capacitaciones o estrategias puntuales en el proceso de los participantes con los que puedan medirse los niveles de autoestima. Pero si puede verse de

⁴⁸ Para Sánchez, Jiménez y Merino (1997), la importancia de la opinión o percepción que la persona tiene sobre sus padres y su correspondiente correlación con su autoestima,[...] en donde son los educadores, como personas cargadas de autoridad y significación específica, quienes a menudo van a modular las percepciones del niño a través de sus logros académicos, de la popularidad entre sus semejantes y de las reacciones de sus profesores ante sus gestos, actitudes, éxitos o fracasos.

manera indirecta a través de las diferentes actividades en las que el joven o la joven eligen participar.

A. 'APRENDIENDO A PESCAR EL PEZ'. ACTIVIDADES HACIA EL INTERIOR DE LOS ESPACIOS DE CLASES FRENTE A LA AUTOESTIMA

1. Ejercicio espejo vs. reflejo: la interpretación y la representación

En el proceso de la creación de los personajes que se representaron en teatro, el profesor empleó técnicas que permitieron a los jóvenes adoptar y articular la construcción de los personajes y la caracterización propia de cada participante. A medida que se desarrollaba la dinámica, los participantes empezaron a identificarse con el otro, a imitar y representar, permitiéndoles tener un acercamiento a partir del ejercicio 'espejo vs. reflejo'. Así se dieron a conocer entre sí, representando características propias que reflejaban la personalidad de sus compañeros de clase. Fue en ese punto que empezaron a descubrir características individuales (tanto positivas como negativas) que los identificaban desde otro punto de vista, como la mímica, la interpretación y la exageración.

A medida que los jóvenes ensayaban a través del juego, el error, las inseguridades y los miedos pasaban a un segundo plano y la interpretación empezó a mostrar otras facetas de los participantes.

La representación de personajes empezó a cambiar de dinámica, a medida que interpretaban no solo a sus compañeros, sino también a personas de su barrio, expresando características singulares y transformándolas en personajes. Posteriormente, esas caracterizaciones se profundizaron indagando sobre la historia de vida de muchos vecinos, padres y amigos de Ciudadela Sucre. Como participante, Brayan considera que "el espacio no solo permite aprender, sino también entretener a la gente del barrio". Fue en ese punto

que ese proceso de interpretación, que en un momento fue interior, entra a relacionarse ante un público que empieza a tener sentido para cada uno de los jóvenes participantes.

2. 'Pinta corazones': La percepción del autorretrato y de su barrio

En artes plásticas, el interés de trabajar el autorretrato, a través de la asignación de tareas diarias con el dibujo, buscaba: 1. mejorar la técnica de dibujo, el trazo, las proporciones hasta dominar la(s) técnica(s); y 2. que los jóvenes desarrollaran un trabajo sobre sí mismos. Es a través del autorretrato que los participantes realizan un proceso de autoanálisis.

Frente al ejercicio, se observa que la mayoría de los jóvenes no realizaban la tarea en casa, mientras que aquellos que la realizaban no querían mostrar su proceso, evidenciando una baja autoestima por la inseguridad frente a su trabajo. Hay que aclarar que el ejercicio no está planteado con el interés de imponer atributos estéticos (lo bonito y lo feo), sino de auto-identificación de atributos.

Otro ejercicio que fue representativo se realizó por parejas; en este, uno de los participantes guiaba al otro, que tenía los ojos vendados, por diferentes lugares del barrio, realizando un recorrido. Aunque no es propiamente una clase de artes plásticas, la realización del ejercicio con los jóvenes de este taller fue de gran interés. Esto se debe a que, por un lado, posibilitó entablar confianza entre los participantes; por el otro, como experiencia, permitió compartir diferentes percepciones frente a su barrio y los lugares que recorren habitualmente (y que pasan como imperceptibles).

3. 'Arte raza' ¡No al racismo!: La tolerancia y el trabajo grupal



Imagen 42. Participación 2011.

La importancia del papel que ejerce la participación de la mujer se ve, particularmente, en términos de recepción en la clase de danza urbana y en la creación de otros espacios (como la clase de danza salsa). En la muestra final, este fue el grupo con mayor acogida por parte de la comunidad, aquel que generó más comentarios entre los habitantes del barrio.

Para Tatiana A, “Bella Vista es la representación de una familia en la que hay de toda clase y de todo color”. Por tal motivo, muchos niños y jóvenes que han querido ser parte del proceso han dejado de participar o no participan, influenciados por términos despectivos. En términos de autoestima, esto se traduce en la forma en que la influencia del otro tiene más fuerza que la propia.

4. ‘Bundee’: La música y la transmisión de sentimientos

Fue interesante ver cómo los participantes que asistieron se sentían, en su mayoría, identificados con la cultura del Pacífico. Aunque el inicio del taller tuvo dificultades técnicas, los jóvenes se adecuaron rápidamente a la dinámica de la clase una vez se reunieron todos los instrumentos y se asignó profesor.

En principio, no importaba si sonara desafinado, lo importante era que los participantes se arriesgaran y desarrollaran las actividades asignadas. En términos de autoestima, se puede ver la forma en la que jóvenes tímidos y callados, como Felipe, Junior, Martín y Karina, se expresaban con mayor libertad al interior de la clase de música. Los factores que contribuyeron positivamente a la autoestima fueron los resultados que

empezaron a evidenciarse en el 2012. Un claro ejemplo fue, para Junior, el hecho de consolidar el grupo ‘Son de Bellavista’.

Con respecto a las muestras de proceso, la presentación se asumía con responsabilidad y entrega. Aquí también se observa la forma en la que se relacionan con sus compañeros de clase y otras personas ajenas a la clase, mostrando mayor seguridad.

Felipe es un joven que se considera a sí mismo “no muy social”: su interacción es limitada o casi nula con el barrio. Para él, el estudio es de gran importancia y dice que el programa le ha permitido ampliar sus relaciones sociales, mejorando la convivencia en el barrio (actualmente, considera que tiene muchos amigos, del barrio y externos a este).

B. ‘¡BAILA MI RITMO!’ ACTIVIDADES FUERA DE CLASE ORIENTADAS AL BARRIO Y A PROYECTOS FUTUROS: CONFIANZA, SEGURIDAD, TOLERANCIA, RESPETO Y AMOR

John Alexander, participante de teatro, señala que “el hecho que a los profesores les dieran herramientas para dirigir clases fue interesante y aunque contarán con el apoyo de sus compañeros (en el momento de enfrentarse a las primeras clases), fue complicado, aunque nunca pensaron que requiriera de trabajo, teniendo como estudiantes los niños del barrio. Al final, lo sacamos adelante” (Conversación, trabajo de campo, 2012).

También afirma que muchos participantes lo vieron como líder, lo que ha sido muy significativo, aunque él dude en sentirse como tal”. John Alexander cuenta que, una vez, una amiga se acercó a él y le hizo la siguiente pregunta: “¿John, qué pasa cuando un líder se separa del grupo?”. Aunque señala que, en principio, quedó extrañado con la pregunta, su respuesta frente a esta fue: “Si el líder ha hecho lo que tiene que hacer, el grupo se

sostiene, de tal manera que alguien que tenga las herramientas, puede continuar con el proceso” (cuestión significativa para el joven y el programa).

Para Tatiana A, es importante no perder sus raíces, pues, para ella, “al encontrarse en Ciudadela es como estar en un Pacífico más pequeño”. Para Jeison, se evidencia en proyectos y actividades concretas, como el proceso de ‘formación de formadores’ y el entender que el aprendizaje de los niños es diferente al de los jóvenes, y que ambos tienen igual importancia. Para Karen Yohanna, se evidencia en las diferentes posibilidades y oportunidades que el programa brinda. Mientras tanto, para Brayan, fue significativo el hecho de hacer parte de la construcción del Centro Cultural.

1. Del apadrinamiento al empoderamiento de jóvenes y la creación de oportunidades

Además de las muestras finales semestrales, el taller de teatro, a finales del primer semestre del 2012, se constituyó como el colectivo de teatro ‘Los Arrayanes’. Este dio inicio a una etapa creativa que, aunque no hace parte del proceso evaluativo de esta investigación, constituyó una serie de fragmentos que, en últimas, se evidenciarían en la obra teatral “Bendita Agua Maldita” (2013).

Por otra parte, entender que el proceso de artes plásticas es diferente a los otros talleres fue difícil para los mismos jóvenes participantes, pero es aún más difícil para los habitantes del barrio cuando participan como público. Valdría la pena analizar esta cuestión con más detalle en otro estudio de investigación. Para Gineth, “es un proyecto en el cual, desde siempre, se han incluido a los jóvenes para garantizar que desde el aprendizaje se construyan personas con valores y con paz”. Mientras tanto, para Jeison, “lo diferencia con

el proceso en el colegio, en el que hay que ir por obligación, mientras que en el programa, es una elección” (Entrevista, 2012).

En cuanto al proceso de danza, se hizo la apertura de otras modalidades como salsa, cuyo taller se abrió con el interés de dejar el espacio de danza urbana disponible para hombres. Aunque esto causó tensiones entre los jóvenes participantes y el programa, al final se observa que las jóvenes participaron en ambos procesos sin diferenciaciones.

El grupo de música refleja un trabajo de equipo, en el que cada participante debía hacerse responsable del instrumento que manejara, en el barrio o no. Se podría decir que es el taller más sólido de todos, dada la constitución de la clase como el grupo musical.

Para el taller de plásticas, el profesor, en el 2011, no tuvo un enfoque claro que permitiera desarrollar la clase. En el 2012, el profesor de relevo no mostró una disposición e interés de trabajo con los niños y jóvenes de la comunidad. Aquí se evidenciaron dos cosas: 1. con el primer profesor, se veía interés, pero el taller no contaba con una estructura metodológica de trabajo clara; mientras que 2. con el segundo no había interés y, aunque tenía una metodología de trabajo más clara con los niños y jóvenes, su compromiso hacía que el taller de plásticas fuera débil en comparación con las otras áreas.

Sirley, profesora de Teatro que inició en el 2012, señala que, al llegar a este barrio, se encontró con participantes que ya llevaban un proceso anterior y aceptaban unas normas en el aula de clase. Para ella, el Centro Cultural es “valiosísimo”, pues evidencia un trabajo de años. Para el profesor Juan David, quien inició a finales del 2011 en la clase de música, el proyecto le permitió, como docente, aprender de los participantes y de su forma de vida. Para el profesor Andrés, quien inició en el 2011 en el taller de danza urbana, el programa se

limita frente a las exigencias, pues considera que tienen unos estándares muy altos que en procesos comunitarios no resultan sencillos.

2. En la búsqueda de hacer los sueños realidad: convocatorias artísticas, convenios, becas e intercambios

Aunque el programa ha logrado constituir credibilidad a lo largo de los años, todavía se encuentra en una etapa base que requiere de recursos que permitan el sustento de los diferentes proyectos que se desarrollan al interior del mismo, dada su magnitud.

En principio, el programa se sostenía, por una parte, de los ingresos proporcionados por la Academia de Artes Guerrero (su creador). Un ejemplo de esto se observa en la etapa en que los niños y jóvenes asistían al espacio ofrecido en Bogotá, en el que participaban entre 70 y 80 en el semestre, y a quienes tenían asignado transporte y almuerzo. En términos de recursos, el programa invertía, semanalmente, \$1.300.000 pesos, sin contar con los materiales que se utilizaban en los talleres, la entrega anual de regalos y otros costos.

La obtención de recursos para el programa no ha sido fácil, aunque se ha llegado a entablar vínculos con organizaciones estables como el Club de Leones y la Fundación Gilberto Álzate Avendaño. Más que nada, y aunque no es frecuente, el programa ha logrado obtener donaciones en especie (ropa, libros, alimentos, materiales de arte, etc.).

Desde que el programa se separó de la Academia en el 2010 y se constituyó como parte de la Fundación Arte Sin Fronteras, se ha realizado una mayor labor en gestionar recursos. Se ha logrado el aporte en recursos, económicos y de donaciones en especie, para la asignación de presupuesto en las diferentes actividades. Esto ha sido gracias a entidades públicas y privadas, como el Ministerio de Cultura, la Secretaría de Cultura, BBVA, la

Embajada de Colombia en Quito, la Feria del Libro CORFERIAS, Colombia Responsable, Alianza para la Paz, Caracol Radio, Caracol Televisión, Imagen y Marca, Quirugil, Industrias Goto, Caretas, Kellogg's, Pronto, Armi, Permoda, Inventos de Papel, Indugraf, Maderas el Poste, Aimola, Arterraza, Juan Valdez, Alpina, entre otros.

Frente a contribuciones monetarias, vale la pena decir que “Arte y juventud por la paz” ha ganado la convocatoria del Ministerio de Cultura en dos ocasiones: la primera, de 18 millones de pesos; la segunda, de 27 millones de pesos. Frente a las donaciones en especie (que son la mayoría), se han recibido una variedad de productos. Aunque los aportes que se han logrado constituir son valiosos, muchos de estos se presentan por una sola vez, lo que conlleva a una inestabilidad de recursos y a la búsqueda constante de éstos (que, en su mayoría, son insuficientes).

Hay que resaltar que el programa ha logrado establecer bases que, con el tiempo, pueden ser sólidas, como el acceso a becas de educación superior de jóvenes que estén finalizando colegio o hayan finalizado y que, además, muestran un alto compromiso en las actividades del programa. Es así como, para el 2011, se becaron 4 participantes, mientras que, para el 2012, el total de becados aumentó a 13 jóvenes.

Aunque muchos de los jóvenes participantes tienen el interés de realizar estudios superiores, algunos incluso, lo llevan a cabo. Podemos mencionar el caso de Felipe, quien participa en el taller de música del programa y estudia en la Universidad Nacional. También está el caso de jóvenes que en algún momento participaron y que, por lazos familiares, dejaron de hacer parte del programa, pero continuaron su educación en instituciones como el Sena, como Gineth y Karen. También hay quienes, por cuestiones

económicas, no han podido acceder; como Ricardo, quien estuvo intentando costear su carrera en Diseño y Publicidad pero ha tenido que abandonarla, o Karen Yohanna, a quien desearía estudiar medicina o trabajo social.

Hay jóvenes del barrio y del sector que han tenido interés de participar en el programa; como señala Tatiana, “esta comunidad creo que está llena de gente buscando una nueva oportunidad” (Entrevista 2012). El programa, desde luego, hace parte de esa posibilidad.

Capítulo cuarto

“Tejiendo manos, tejiendo sueños”. El nivel de impacto y la construcción de tejido social en los jóvenes participantes, análisis y resultados generales.

Aunque no se puede definir con precisión el concepto de tejido social, se procurará abordarlo desde un concepto general hacia uno particular. Para Romero (2006), “el tejido social es un conjunto de relaciones efectivas que determinan las formas particulares de ser, producir, interactuar y proyectarse en los ámbitos familiar, comunitario, laboral y ciudadano” (225). No obstante, cuando se habla de tejido social, no necesariamente se refiere a ese conjunto de relaciones efectivas a partir de la interacción, como señala Romero; sino que ya, de entrada, infiere que en esa interacción que se está presentando hay algo faltante, algo que no permite lograr esa interacción adecuada. Para Uva, Chávez y Ramírez (2004), hablar de tejido social se refiere a la reconstrucción de esos lazos entre individuos que permiten lograr constituir una interacción, aunque no necesariamente sea del todo positiva. Por tanto, citando a Castro, señalan que “la reconstrucción del tejido social, cobra especial importancia, en el ámbito de la población desplazada por la violencia; [...] se vio necesario generar sentido de comunidad, porque «al plantear la idea de convivencia cotidiana sugiere abordar y conceptuar un espacio, un lugar y un conjunto de personas donde sea posible desarrollar la interacción” (2004: 72). Se hace evidente, entonces, el desarraigo en parte de los habitantes de un barrio que se constituyó por la recepción de desplazados, que, sumado a otros factores que los hacen aún más vulnerables, les impide construir un tejido social por su cuenta sin la intervención de agentes externos, instituciones y otras redes de apoyo.

En este capítulo, se evidenciarán los criterios de evaluación anteriormente señalados en la metodología, a partir de la acción participativa de los jóvenes que interactúan en relación al programa. Así, se espera evidenciar el nivel de impacto, como se desarrollará en las siguientes secciones.

I. 'TÚ CASA, MI CASA, NUESTRA CASA': DE UN TEJIDO DISFUNCIONAL A LA CONSTRUCCIÓN DE UN TEJIDO FUNCIONAL

En el caso particular del programa, se evidencia un intento de construir tejido social en la comunidad y se observa, particularmente, el caso de los jóvenes participantes. No obstante, cabe resaltar que esa construcción de tejido social, al menos durante el periodo de evaluación de esta investigación, no se evidencia. Esto se debe a que la reconstrucción de tejido social, al ser tan frágil, requiere de tiempo para darse efectivamente.

Aunque en el periodo comprendido entre junio de 2011 y junio de 2012 se evidencia una reconstrucción de vínculos entre los jóvenes participantes, estos son aún muy débiles, es importante señalar que este tipo de vínculos son de gran importancia para consolidar, a futuro, la reconstrucción del tejido social. Sin embargo, vale la pena señalar que los jóvenes participantes del programa aún no son conscientes de la importancia de estos vínculos débiles y su función para poder llegar a construir tejido social.

En vista de que, cuando hablamos de tejido, nos referimos a esos lazos o vínculos rotos o quebrados y el intento de reconstruirlos, este proceso precisa de tiempo y participación colectiva por parte de los implicados. Aunque es aún más difícil reconstruir el tejido cuando la mayoría de los implicados no participan, su reconstrucción con agentes que si participan, pero no de forma colectiva, presenta también complejidades. Esto requiere de

un tipo de sacrificio que no necesariamente se va a traducir en un bien material o económico, Cabe señalar que los jóvenes participantes aun no son conscientes de la importancia de los vínculos débiles y su función para la construcción de tejido social.

En cuanto al programa, se evidencia la ausencia de vínculos frente a la articulación en el barrio, pues el programa ha tendido a cerrarse en el espacio del Centro Cultural y en sus participantes. En el marco de la teoría de la identidad social, Emilio Sánchez Santa-Barbará (1999) plantea que las principales diferencias entre individualistas y colectivistas radican en la relación que tienen con sus respectivos grupos. Aunque el programa busque potencializar el trabajo colectivo, también se evidencia el interés por desarrollar un trabajo en el individuo; en el caso de “Arte y juventud por la paz”, no obstante, se busca direccionarlo positivamente.

Una forma en la que se puede considerar la articulación de ambos escenarios (el programa y el barrio) es a través del pastor, pues es una figura importante al interior del barrio, que ha logrado convocar un grupo de personas y ha apoyado proyectos que brindan atención alimentaria a la primera infancia. No obstante, este ha querido desarrollar otro tipo de proyectos con algunos jóvenes del barrio que no necesariamente tienen que ver con arte; como, por ejemplo, impulsar actividades deportivas o participar en proyectos que enseñen agricultura urbana.

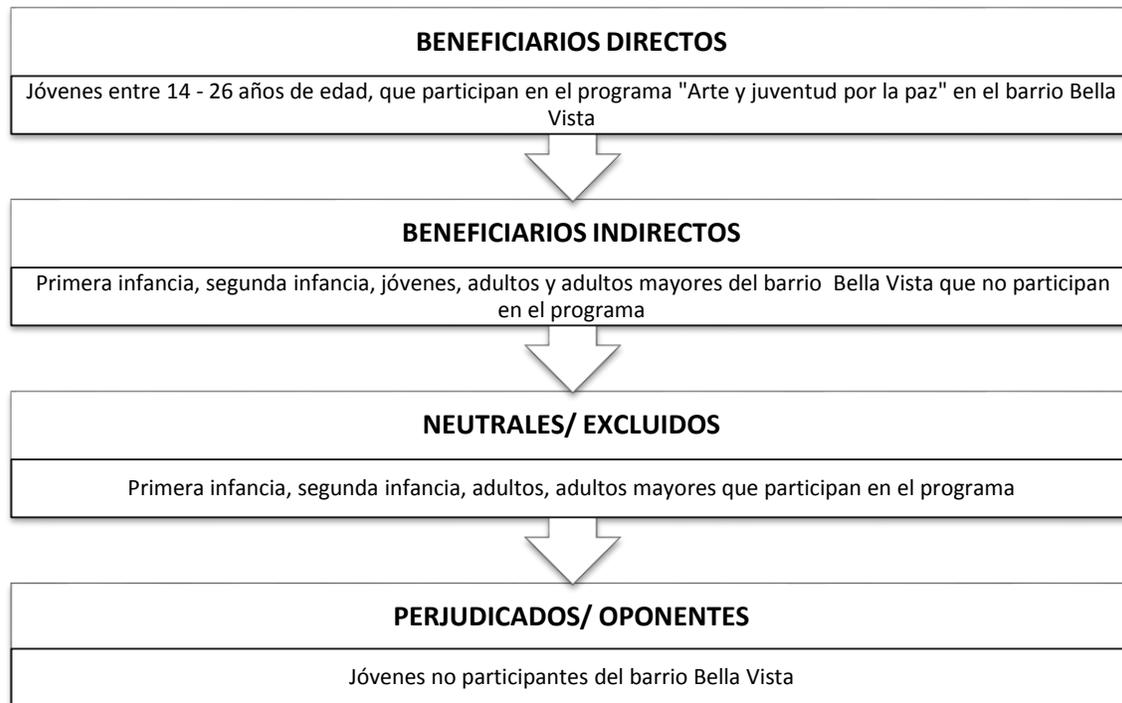
Es allí donde el programa puede seguir trabajando en el fortalecimiento de vínculos y posibilitar capacitaciones a los jóvenes formadores. Con el pastor en Bella Vista, de este modo, se pueden distribuir las tareas, enseñar a desarrollar proyectos y a presentarse en convocatorias para acceder a recursos; asimismo, se pueden abrir otros espacios de

aprendizaje diferentes al del arte y, que del mismo modo, brinden oportunidades y beneficios a los habitantes del barrio.

II. HACIA UNA PROPUESTA METODOLÓGICA: LA IMPORTANCIA DE LA ARTICULACIÓN DEL PROGRAMA EN UN MARCO LÓGICO

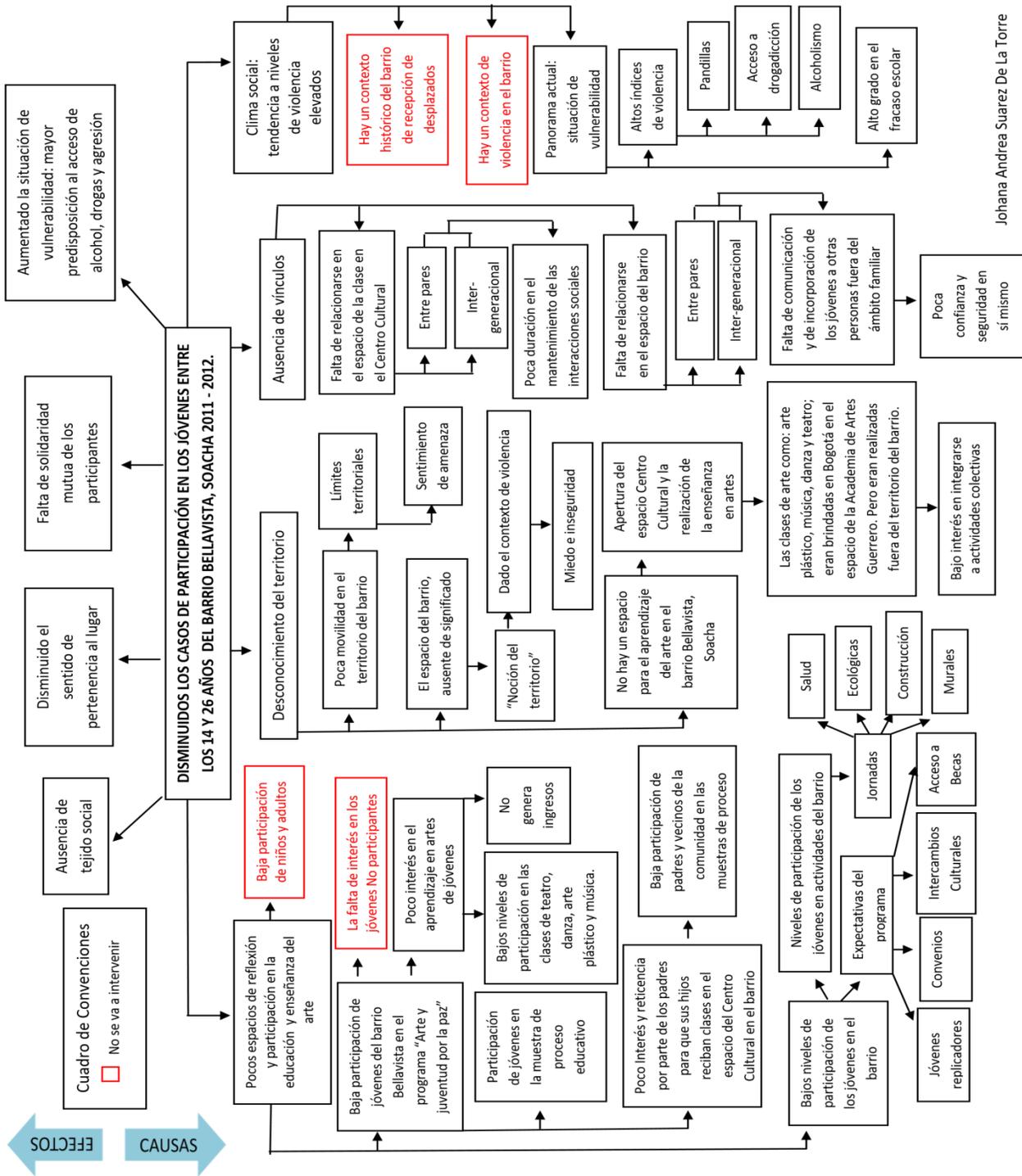
En términos evaluativos, cuando nos referimos a procesos de intervención social, se observa que es necesario articular un programa como “Arte y juventud por la paz” a través de una metodología como el Enfoque del Marco Lógico (EML). En esta investigación, se definen unos indicadores y actividades para evaluaciones futuras de este programa de intervención, como se muestra a continuación:

EML. FASE DE IDENTIFICACIÓN: 1. Involucrados



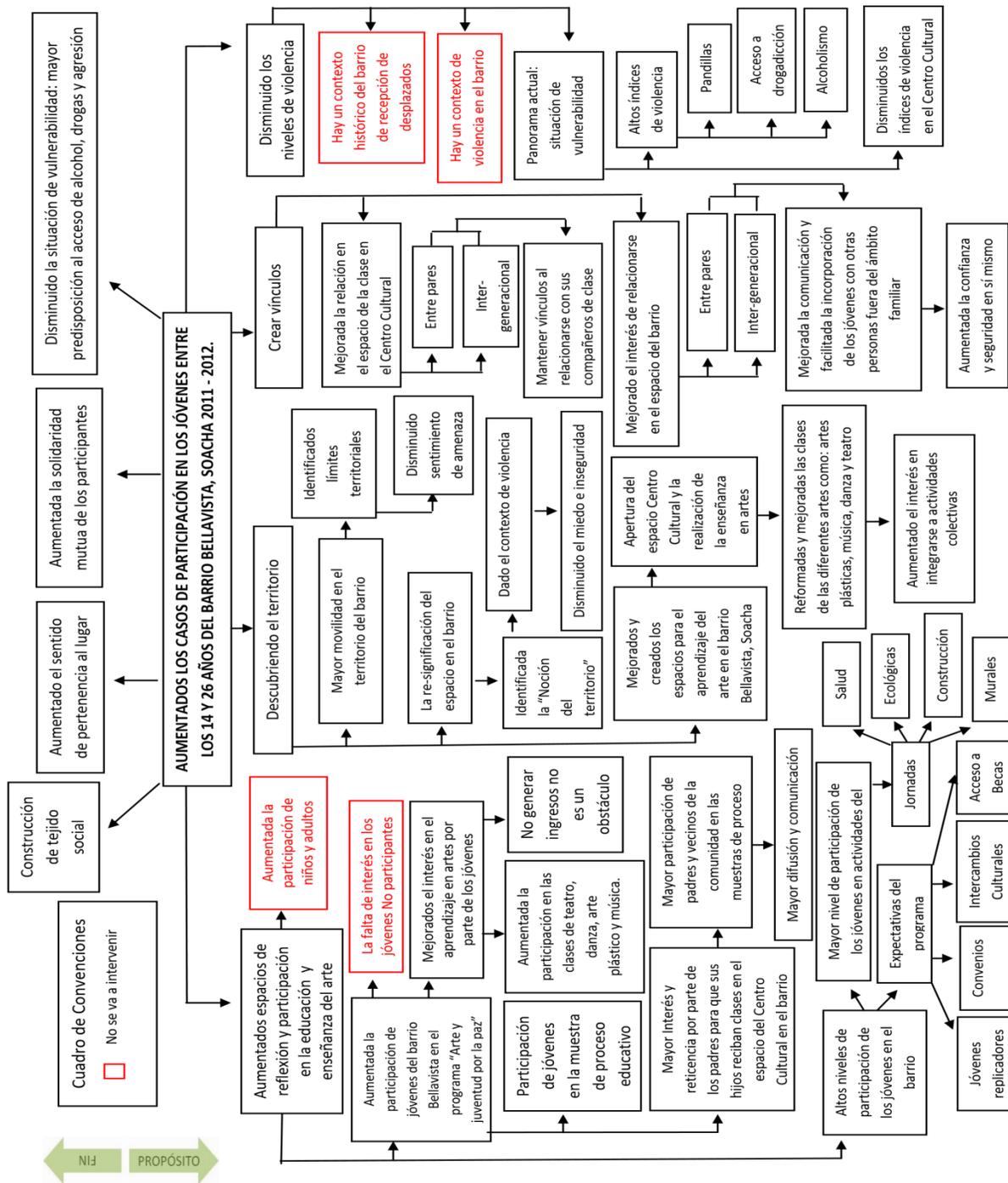
Esquema GTZ: Una herramienta para organizar la información.

2. Árbol de problemas



Johana Andrea Suarez De La Torre

3. Árbol de objetivos



Johana Andrea Suarez De La Torre

Es a partir de la identificación de involucrados y el análisis de la problemática en términos de objetivos que se puede dar inicio a la elaboración de una matriz, con el fin de mejorar la precisión de los resultados.

Conclusiones y resultados posteriores al estudio de caso

A manera de síntesis, el recorrido teórico realizado en los presentes capítulos aporta la base conceptual a partir de la que se analiza el impacto que este programa de intervención ha tenido en los jóvenes participantes. Estos, a través del arte, desarrollaron actividades que conllevan la posibilidad de integración social en el barrio Bella Vista, entre el segundo semestre de 2011 y el primer semestre del 2012.

La manera en la que los participantes se relacionan con el espacio, y el hacer que sea una constante, posibilitaría que ellos incorporen sus acciones individuales y colectivas, mediante la participación en el lugar. El participante entabla relaciones, bien sea desde la utilización de una hoja, unos colores, pintura, una mirada un silencio, o desde el manejo del cuerpo y la interacción en el espacio, con música o sin música.

En el programa, el arte no solo es visto como medio, sino también como fin. No solamente porque la apuesta no es hacer arte terapia, no es hacer del arte una cuestión de mero esparcimiento, sino que se busca que el arte mismo sea el propio proceso de transformación y apropiación de los jóvenes hacia las familias, los contextos sociales y los territorios. Con ello, se lograría el reconocimiento de su propio liderazgo, tanto individual como colectivo y territorial.

Por una parte, el referente teórico de Bourdieu (1979) resulta pertinente para entender cómo la intervención social cultural contribuye a un aprovechamiento más homogéneo y menos desigual de los productos del sistema educativo y de los aportes del capital cultural, logrando incrementar el capital cultural de la comunidad intervenida.

Por otra parte, se carga de significado un espacio determinado, ya no por las características físico-estructurales de la funcionalidad ligada a las prácticas que en estos se desarrollan o por las interacciones simbólicas entre los sujetos que ocupan dicho espacio, sino como un espacio público con un significado desde valores particulares en los jóvenes y su entorno. Con el mismo ejemplo de la “Casa de Sueños”, se comprueba que lo que oficialmente se denominó “Centro Cultural” transformó su significado inicial a través de los participantes; nombrándolo simbólicamente como “Centro Cultural Inclusivo” (que se modificó en su interior, creando salones). Se evidencia que hay un interés por las actividades hacia el interior del barrio, brindándoles a los jóvenes un sentido de pertenencia.

El arte que ofrece el programa con la educación permite crear, expresar y producir conocimiento, disciplina, objetos (productos) y situaciones. Aunque toque temas sensibles como la violencia, pueda formar nuevos aprendizajes, bien sea desde la literatura o el incentivo para desarrollar una investigación sobre un tema y llevar a cabo una idea que pueda ser expresada en una obra teatral, un dibujo, un baile o una canción.

En este contexto, el programa “Arte y Juventud por la Paz” ha venido consolidando diferentes estrategias para la construcción de tejido social, si bien no desarrolla una propuesta puntual que se elabore hacia el interior de las actividades de clase sobre la disminución de la violencia. Esto se evidencia en los resultados que ha tenido el programa una vez inicia el segundo semestre del 2012, como mostraremos a continuación.

En términos del espacio de clase, se evidencia que el programa ha desarrollado procesos de enseñanza con profesores extranjeros, lo que ha posibilitado a los participantes

otro tipo de experiencias. Un claro ejemplo de esto fue el trabajo realizado por Gianluca Barbadori en el 2013, que, como producto final, permitió la obra teatral “Bendita agua maldita”.

Los talleres piloto todavía se mantienen. Artes plásticas es un proceso que empezó a fortalecer vínculos; en cuanto a música y teatro, estos se constituyeron como grupos; mientras que el proceso de danza fue modificado por el programa (implementando las bases de la danza). Esto último generó un efecto negativo en la participación del taller, pues la danza urbana ya había construido un vínculo fuerte en los participantes.

En términos de procesos con el barrio y proyectos futuros, se observa que, para el 30 de septiembre de 2012, se participó en un concurso con *Disney* sobre el tema de reciclaje de basuras. Esta actividad tuvo una dinámica diferente: fue liderada por un joven, John Alexander, quien desarrolló una capacitación frente a la problemática de las basuras e instruyó al equipo de trabajo en la jornada ecológica (donde participaron niños, jóvenes, adultos y algunos voluntarios), explicando las diferentes formas de reciclar.

Una vez finalizada, se dio paso a la provisión del equipo de instrumentos de higiene adecuados (guantes, tapabocas y bolsas plásticas de colores); de esta forma, se da inicio al ejercicio de recolectar la basura adecuadamente; al final, se asignó un lugar donde dejar lo recolectado junto al desecho de instrumentos de higiene, y se organizaron grupos a los que se les brindó refrigerio. Para finalizar la actividad, se invitó a los participantes a reutilizar algunos de los desechos recogidos, como los plásticos. A partir de estos, se crearon figuras tridimensionales, como un robot, un árbol, una silla, un pingüino, entre otros. De este

modo, John Alexander completó los requisitos adicionales y, como resultado final, luego de todo un proceso, ganó mil dólares, de los que una parte fue para su propia utilidad.

Para finales del 2012, se creó una alianza con Chevrolet, en donde proporcionaban el material necesario para la actividad de pintar fachadas; del mismo modo, proporcionaron los voluntarios (diferentes grupos de trabajadores de la empresa). Se realizó una logística frente a la actividad: en diálogo con la comunidad, se organizaba la cantidad de casas que iban a pintar la fachada; de ese modo, cada 15 días aproximadamente, se llegaba al barrio con los voluntarios y se asignaban grupos de trabajo, materiales y una familia. Sin embargo, para el director del programa, la actividad requería de reestructuración, pues no veía la disposición de los voluntarios de Chevrolet en la participación. Por ello, decide tomar la actividad gestionada desde la AAG y constituir diferentes grupos, que estén en verdadera disposición de realizar el voluntariado. Para el año 2013 y 2014, se realizaron jornadas de pintar las fachadas cada 15 o 20 días, de acuerdo a la cantidad de casas con los requerimientos básicos y la disponibilidad de voluntarios.

Las acciones culturales de “Arte y Juventud por la Paz”, principalmente las que se han orientado a la divulgación de las creaciones y expresiones que son propias del Pacífico (como las creaciones musicales con marimba de chonta, cununos, guasas y bombos, así como en danza urbana, teatro y artes plásticas), se han orientado al afianzamiento de la noción de territorio a partir de un orden que ha sido negociado. Lo interesante aquí es que el arte permite expresar sueños y deseos particulares, como que los niños expresen a través de un dibujo que quieren ver la participación de los jóvenes en las muestras finales, o que niños participen porque ven que sus hermanos mayores hacen parte, o que una niña en Navidad sueñe con que le regalen un ‘bombo’ y no una flauta o una guitarra.

En términos de las jornadas de salud, para el 20 de abril de 2013, el Club de leones brindó asistencia médica a 105 niños y algunos adultos. Mientras tanto, para el 6 de diciembre de 2014, se posibilitó el apoyo de Son de Bellavista con un concierto para la recolección de fondos adicionales a los que ofrece el Club de leones, con los que se brindó asistencia médica a 178 niños y a la abuela doña Estefana (con medicamentos correspondientes, refrigerio y regalo).

En términos de convenios y convocatorias, se evidencia la participación del programa en City TV en Bravísimo, en un evento de Son de Bellavista con el Banco de Bogotá, que aportó \$3.000.000 de pesos, y con el Canal Caracol y ‘el ángel de la calle’, que aportó con donación en especie en instrumentos de sonido. Uno de los convenios más importantes es con el Distrito, con el programa de ‘40 horas’; en este, los jóvenes formadores reciben un salario frente a la cantidad de horas laboradas. Con el grupo de música, en particular, se han realizado diferentes convenios; entre ellos, el convenio de sonido de voces del cortometraje de Zambo Dendé (Disney), dirigido por Alejandro Ramírez Rojas, y el convenio con la escuela de música ‘Viken’, en Noruega. Con este último, se realizaron dos intercambios culturales en el espacio del Centro Cultural con el grupo de Son de Bellavista, uno en el 2013 y otro en el 2014. Para el 2015, el grupo de Son de Bellavista fue invitado a participar en un intercambio cultural en Noruega, en la sede de Viken, en la ciudad de Gjøvik, por 15 días. De igual forma, se seleccionó a John Fredy como ganador de una beca musical de 8 meses que rige a partir de agosto de 2016. En cuanto a Son de Bellavista, vale mencionar que, en agosto del 2012, grabaron su primer CD.

En términos de becados en la AAG, 4 fueron becados en el 2011, mientras que para el 2012, el total de becados aumentó a 13 jóvenes. De estos jóvenes becados se presentan casos como el de John, quién por tener un promedio en el semestre inferior a 4.2 perdió la beca completa y aunque se encontraba en negociaciones con la Academia para poder terminar los semestres que le faltaban, por eventos fortuitos como no tener la libreta militar, tuvo que suspender sus estudios. En el caso de Tatiana H., las cuestiones de salud le impidieron continuar con el teatro y aunque está estudiando en el Sena, está buscando la manera de retomar el teatro sin que le afecte su salud.

Está el caso de Carlos Giraldo (adulto y con autismo), quien, en el 2012, fue becado con el programa “Arte y talentos especiales”. A finales del 2013, ganó convocatoria a ‘mejor boceto’ con el Seminario Internacional de Arte Inclusivo en España. Carlos Giraldo fue el primer becado que se graduó de una carrera técnica de la Academia de Artes Guerrero. No obstante, para el 2017, de los jóvenes becados, se encuentra el caso de Jeison Preciado participante de artes plásticas y Brayan Macana participante de teatro, que están próximos a graduarse.

En términos de las transformaciones físicas, el programa ha logrado gestionar otros convenios, como con Canal Caracol y ‘Día a día’, quien aportó \$30 millones de pesos para la construcción de uno de los parques. El programa contempla actualmente ciertos proyectos. Uno de ellos consiste en abrir el espacio del Centro Cultural entre semana, para que los habitantes hagan uso de la biblioteca y puedan realizar consultas. De igual forma, se tiene pensado construir otro parque adicional, diferente al de los niños. Se quiere, también, crear una guardería para primera infancia.

En el 2013, la participante Karen Yohanna tomó el liderazgo del programa como coordinadora del Centro Cultural, pues don Juan considera que su ciclo ya se había culminado. Ahora es el turno de los jóvenes que participan, quienes deben asumir el liderazgo de su proceso. Y quizás con el tiempo, el programa va a soltar el proceso a la comunidad y a los jóvenes líderes, desvinculándose del mismo.

Es claro que, el programa interventor ha tenido continuidad y ha transformado el espacio físico del barrio, pero quizá el logro más importante es referente a ‘formación de formadores’, en donde los participantes como estudiantes han llegado a ser profesores de los niños de su propio barrio.

La viabilidad por su parte, se ve reflejada a través de la intervención social, implementando el arte como principal herramienta de transformación. En dónde las actividades propuestas por “Arte y juventud por la paz” han sido cada vez más relevantes en la medida en que han tenido eco a nivel nacional e internacional.

Por consiguiente, considero que el programa interventor si ha generado un impacto en los jóvenes participantes ya que se evidencia un cambio en las interacciones, fortaleciendo los vínculos y apropiándose del conocimiento adquirido.

Referencias bibliográficas

Acción Social. (2006). *Manual de Formulación de Proyectos de Cooperación Internacional. Septiembre 2006*. 1era. Ed. Disponible en: https://www.minambiente.gov.co/images/asuntos-internacionales/pdf/como-acceder-a-recursos-de-cooperacion/4794_100210_manual_formulacion_proyt_coop_marco_logico.pdf

ACNUR. (s.f.). Desplazamiento interno en Colombia. Disponible en: <http://www.acnur.org/t3/operaciones/situacion-colombia/desplazamiento-interno-en-colombia/>

ACNUR. (s.f.a). Colombia. Disponible en: <http://www.acnur.org/t3/donde-trabaja/america/colombia/>

ACNUR. (s.f.b). ACNUR y la Registraduría en campaña por la identidad del Chocó. Disponible en: <http://www.acnur.org/t3/noticias/noticia/acnur-y-registraduria-nacional-en-campana-por-la-identidad-en-choco-colombia/>

ACNUR. (s.f.c). La población desplazada en Bogotá: una responsabilidad de todos. Disponible en: http://www.acnur.org/t3/uploads/media/La_poblacion_desplazada_en_Bogota_una_responsabilidad_de_todos.pdf

Adorno, T. (1973). Tiempo libre. En *Consignas*. Buenos Aires: Amorrortu.

AFRODES. Asociación de Afrodescendientes Desplazados [Online]. Disponible en: <http://www.hchr.org.co/afrodescendientes/index.php/portada/afrodes-desplazados-afrocolombianos-organizados-para-exigir-sus-derechos.html>.

Alcaldía de Bogotá. Capítulo II, Aproximaciones al racismo y la discriminación racial. En *Investigando el racismo y la discriminación en la escuela*. Disponible en: http://files.afrocolombia.webnode.es/200000036-5a8915f01/Investigando_el_racismo.pdf.

Alcaldía de Soacha. Indicadores. Disponible en: <http://alcaldiasoacha.gov.co/secretaria/secretaria-de-planeacion-y-ordenamiento-territorial/38-nuestro-municipio/indicadores/365-indicador-poblacion>

Alcaldía de Soacha. Mapa Geográfico. Actualizado el 2 de Septiembre 2011. Disponible en: http://www.soacha-cundinamarca.gov.co/mapas_municipio.shtml?apc=bcxx-1-&x=1490062

Balcázar, F. (2003). Investigación acción participativa (IAP): Aspectos conceptuales y dificultades de la implementación”. *Fundamentos en humanidades* (7/8), (pp. 59 – 77).

Banco Mundial. Disponible en: <http://blogs.worldbank.org/latinamerica/es/colombia-cr-dito-a-la-innovaci-n-en-prevenci-n-de-desastres>

Berger, P. & Luckmann, T. (2001). La sociedad como realidad objetiva. En *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Berumen Milburn, J. (2010). Monitoreo y evaluación de proyectos. *Cuadernos de Cooperación para el Desarrollo No.3*.

Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.

Bourdieu, P. (2002). Efectos de lugar. En *Misérias del mundo* (pp. 119-124). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Bourdieu, P. (2006). La identidad y la representación: elementos para una reflexión crítica sobre la idea de región. En: publicación: Ecuador Debate, No. 67. CAAP, Centro Andino de Acción Popular, Quito: Ecuador.

Bourdieu, P. (1965) Un arte medio. En *La definición social de la fotografía* (pp. 135-168) Barcelona: Gustavo Gil.

Bravo, A. Molano. (2015). Fragmentos de la historia del conflicto armado (1920-2010). *Conflicto Social y Revolución Armada*, 149.

Busso, G. (2005). Pobreza, exclusión y vulnerabilidad social. Usos, limitaciones y potencialidades para el diseño de políticas de desarrollo y de población. Tandil, VIII Jornadas Argentinas de Estudios de Población, Asociación de Estudios de la Población, 1-27.

Buvinic, M., Morrison, A. & Shifter, M. (1999). *Violencia en América Latina y el Caribe: Un Marco de Referencia para la Acción*. Banco Interamericano de Desarrollo. Washington, D. C. Artículo [en línea] Disponible en: <https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/5269/La%20Violencia%20en%20Am%C3%A9rica%20Latina%20y%20el%20Caribe%3A%20Un%20Marco%20de%20Referencia%20para%20la%20Acci%C3%B3n%20.pdf?sequence=1>.

Caballero, C. A. (2005) El Censo de Soacha, un logro de muchas buenas voluntades. OIM, USAID Bogotá: Disponible en: <http://repository.oim.org.co/bitstream/20.500.11788/343/1/COL-OIM%200114%20V1.pdf>.

Carballeda, A. (2007). La Intervención en lo social: los orígenes y su sentido. En *La intervención en lo social, exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales* (pp. 15 - 33). Buenos Aires: Editorial Paidós, Tramas Sociales.

Carrasco, M. A. & González, M. J. (2006). Aspectos conceptuales de la agresión: definición y modelos explicativos. *Acción Psicológica*, 4, 7-38.

Castro, Nancy y Angélica Gachón. 2001. «Tejido social y Construcción de Sociedad». ONG Cordillera. Centro de Estudios Municipales. www.siciedad.cl/accion/portada/pagina.asp.

Cazden, C. (1991). El tratamiento diferencial. En *El discurso en el aula: el lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje* (pp. 135-168). Barcelona: Paidós.

Cetina, J. G. (2014). La fotografía como herramienta para la investigación en las ciencias antropológicas.

COHDES. (2013) Desplazamiento creciente y crisis humanitaria invisibilizada. Disponible en: http://www.acnur.org/t3/uploads/media/CODHES_Informa_79_Desplazamiento_creciente_y_crisis_humanitaria_invisibilizada_Marzo_2012.pdf

Cohen, E., & Franco, R. (2005). Gestión social: cómo lograr eficiencia e impacto en las políticas sociales. Capítulo 2. Funciones y principios. Siglo XXI.

Corredor, M., C. (1999) Introducción. El problema de la pobreza: Una reflexión conceptual. En *Pobreza y Desigualdad* (pp. 41–66). Editora Universidad Nacional, Colciencias, Cinep, GTZ.

Cuartas Rodríguez, P., (26 de noviembre de 2012). Afrocolombianos siguen en el olvido. El Espectador. Recuperado de: <https://www.elespectador.com/noticias/nacional/afrocolombianos-siguen-el-olvido-articulo-389287>

DANE (2014) Boletín técnico sobre “la encuesta de convivencia y seguridad ciudadana”, en Soacha. Disponible en: <https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/poblacion/convivencia/2014/ECSC2014-Soacha.pdf>

DANE Censo 1993 www.dane.gov.co/files/investigaciones/poblacion/.../poblacion_colombia.XLS

DANE Censo 2005 www.dane.gov.co/files/censo2005/bogota_mun/Resultados_poblacion.pdf 2005

DANE Censo 2005 www.dane.gov.co/files/censos/consulta/2005_compensada.xls

DANE. (2006). *Colombia una nación multicultural. Su diversidad étnica*. Departamento Administrativo Nacional de Estadística, Dirección de Censos y Demografía, Bogotá. Disponible en: https://www.dane.gov.co/files/censo2005/etnia/sys/colombia_nacion.pdf.

Delfino, A. (2012). La noción de marginalidad en la teoría social latinoamericana: surgimiento y actualidad. *Universitas Humanística*, 17-34.

Di Masso, A., Vidal, T. & Pol, E. (2008). La construcción desplazada de los vínculos persona-lugar: una revisión teórica. (U. d. Barcelona, Ed.) *Anuario de Psicología*, 39(3), 371-385.

Dueñas S., Luisa R. & García López, E. J. (2012). El estudio de la cultura de participación, aproximación a la demarcación del concepto. *Revista Razón y palabra*, 80, agosto-octubre, México.

Fantova, F. (2007). Repensando la intervención social. *Revista Documentación Social*, 147.

Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista mexicana de sociología*, 50, 3-20.

Foucault, M. (2011). De los espacios otros. Conferencia dictada en el Cercle des études architecturales, 14 de marzo de 1967, publicada en *Architecture, Mouvement, Continuité*, N° 5, octubre de 1984. Traducida por Pablo Blitstein y Tadeo Lima.

García Canclini, N. (2004) *Diferentes, Desiguales y Desconectados*. Barcelona: Editorial Gedisa.

García Roca, J. & Mondaza Canal, G. (2002). *Jóvenes, universidad y compromiso social. Una experiencia de inserción comunitaria*. Madrid: Narcea S.A de ediciones.

Gardner, H. (1994) Introducción. La dimensión valor en la educación artística. En *Educación artística y desarrollo humano* (pp. 11-14). Buenos Aires: Ed. Paidós.

Goffman, E. (1981). Introducción. En *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.

González, F. & Contenese, J. (2004). Sistema Judicial y Racismo contra Afrodescendientes. Brasil, Colombia, Perú y República Dominicana.

Granovetter, M. (1973). The strength of weak ties. *American Journal of Sociology*, 6(78), 1360–1380.

Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano: reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires-Barcelona: Editorial Paidós.

Jaramillo, C. M. (2004). Una mirada a los orígenes del campo de la crítica de arte en Colombia. *Artes, la revista*, (7), 3-38.

Ley 387 de 1997, D. O. (18 de Julio de 1997). Secretaría General Alcaldía Mayor de Bogotá. Recuperado el 24 de 04 de 2014, de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=340#HojaVida>.

Mockus, A. (2008). Colombia en los últimos diez años: Avances en probidad y mutación hacia una corrupción violenta. En *Transparencia por Colombia, Diez Años de Transparencia por Colombia* (pp. 111-122). Bogotá: Transparencia por Colombia.

Monje Álvarez, C. A. (2011). Metodología de la investigación cualitativa y cuantitativa. Neiva: Universidad Surcolombiana.

Montaña, T. González Perafán, L. (2009) Indepaz, Reparación para las víctimas afrocolombianas Bogotá D.C., Disponible en: http://centromemoria.gov.co/wp-content/uploads/2013/11/GTZ_AFROS_1_2_.pdf

Moreno Olmedilla, J. M. (2002). Comportamiento antisocial en los centros escolares: Una visión desde Europa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 18, Madrid, OEI. Disponible en: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie18a09.pdf>

Nardi, A. M. (2006). Diseño de proyectos bajo el enfoque de marco lógico. (Parte 1) Universidad Nacional de Córdoba. Disponible en: http://docencia.unet.edu.ve/Coordinaciones/SComunitario/archivos/Trabajo_Marco_Logico.pdf.

Need Assessment Altos de Cazucá, Municipio de Soacha Ocha (2006) Disponible en: <https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/42EE262F5FBFD7EFC12571B10031D7DB-ocha-col-soacha-30jun.pdf>.

Observatorio de ASPRC y DIH. (2009). Diagnóstico de la situación de los municipios habitados por las comunidades afrocolombianas priorizadas por la Honorable Corte Constitucional en Bogotá D. C. y Soacha. (pp. 1-31). Disponible en: <http://historico.derechoshumanos.gov.co/Observatorio/documents/2010/DiagnosticoAfro/BogotaD C.pdf>

OIM. (s.f.). Migraciones. Disponible en: <http://www.oim.org.co/conceptos-generales-sobre-migracion.html>

ONU. (s.f.). Utilización de las estrategias de la comunicación ‘inter pares’. Disponible en: https://www.unodc.org/pdf/youthnet/action/message/handbook_peer_spanish.pdf

Ortega Ruíz, R. y colaboradores. (1998). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Consejería de Educación y Cultura.

Paramio, L. (2005). Teorías de la decisión racional y de la acción colectiva. *Revista sociológica*, 57, marzo-abril, 13-34.

Pinzón, M. (2007). Los jóvenes de “la loma”: Altos de Cazucá y el paramilitarismo en la periferia de Bogotá. *Revista Maguaré: Bogotá, Colombia* 21, 271-295.

Pizarro, R. (2001). La vulnerabilidad social y sus desafíos, una mirada desde América Latina. CEPAL.

Plataforma de ONG de Acción Social. (2010) Madrid: Plan Estratégico del Tercer Sector de Acción Social. Guía de Evaluación de Programas y Proyectos Sociales. Disponible en: <http://www.plataformaong.org/planestrategico/ARCHIVO/documentos/6/6.pdf>

PNUD (2004). Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, P. d. Cuaderno PNUD. MPS. Colombia. 2000. Disponible en: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:XFf4hO4QQBoJ:indicadores.org/index.php/banco-de-documentos/category/1-publicaciones-nacionales%3Fdownload%3D94:cuaderno-pnud-pobreza+%&cd=2&hl=es-419&ct=clnk&gl=co>

PNUD. (2012). Soacha - 2012: Estado de avance de los objetivos del milenio. Disponible en: <http://nacionesunidas.org.co/ferialibro/soacha-2012-estado-de-avance-de-los-objetivos-de-desarrollo-del-milenio/>

Reuter, E. B. & Müller Montiel, Á. (1943). Algunos Intereses comunes de la sociología y la dirección educativa. *Revista Mexicana de Sociología*, (ene-mar 1943). Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones Sociales, 1943. Vol. No. 5 (núm. 1). 7–18.

Reyes Morris, V. (2008). "pobre del pobre". Pobreza y exclusión. Análisis conceptual y empírico. *Revista Colombiana de Sociología*; núm. 30 (2008): Pobreza: aspectos sociales; 17-26 2256-5485 0120-159X.

Reyes, G. A. L. (2012). Violencia urbana, exclusión social y procesos de guetización: La trayectoria de la población Santa Adriana. *Revista invi*, 27(74), 287-313.

Rizo, M. (2006). La interacción y la comunicación desde los enfoques de la psicología social y la sociología fenomenológica. Breve exploración teórica. *Análisi*, 33, 45-62. México: Ed. Universidad Autónoma de Ciudad de México.

Romero Picón, Y. (2006). Tramas y urdimbres sociales en la ciudad. *Universitas Humanistica*, 61.
Sánchez Santa-Barbará, E. (1999). Relación entre la autoestima personal, la autoestima colectiva y la participación en la comunidad. *Anales de psicología*, Servicio de publicaciones de la Universidad de Murcia, vol. 15, No. 2, España. 251-260.

Servicio Geológico Colombiano. (26 de septiembre de 2012). Publicación Sismo del 26 de Septiembre de 1970, redes sociales, [Actualización de estado Facebook]. Recuperado de: https://www.facebook.com/permalink.php?id=344228072328140&story_fbid=364952680250206

Sosa Molina, H. (2014). Informe de desplazamiento 2008 – 2014. Personería de Soacha.

Stolte, J., Fine, G. & Cook, K. (2001). Sociological Miniaturism: Seeing the Big Through the Small in Social Psychology. *Annual Review of Sociology* 27, 387–413.

Tarrow, S. (1999). Estado y oportunidades: la estructuración política de los movimientos sociales. En D. McAdam, J. D. McCarthy & M. N. Zald (eds.), *Movimientos sociales: perspectivas comparadas, Oportunidades políticas, estructura de movilización y marcos interpretativos culturales*. Madrid: Ismo.

Tatarkiewicz, W. (2001). Capítulo Primero. El Arte: historia de un concepto “9. La situación actual”. En *Historia de las ideas* (pp. 71-74). F. Martin (trad.). Colecciones Metrópolis.

Taylor, C. (2011). Imaginarios sociales modernos. Barcelona, Paidós, Vol. XXV/Nº 3/2006, 159-162.

Torres Carrillo, A. & Mendoza, N. C. (2013) La sistematización de experiencias en educación popular. *Entretejidos de la educación popular en Colombia*, 155.

Torres Carrillo, A., (1994). Los estudios sobre los barrios populares. En *Estudios sobre pobladores urbanos en Colombia* (pp. 10-11). Bogotá: Editorial Tercer Mundo.

Uribe, M. (2006). La contienda política por las reformas a los sistemas de salud en Colombia y México. *Revista de Investigación Social*, año IV, número 6, verano de 2008.

Uva, Y. A., Chávez, P. Y. & Ramírez, F. (2004). Realidades y falacias de la reconstrucción del tejido social en población desplazada 1. *Tabula rasa*, (2), 169.

Vidal Moranta, T. & Pol Urrutia, E. (2005). La apropiación del espacio: una propuesta teórica para comprender la vinculación entre las personas y los lugares. “la apropiación como punto de partida”. *Anuario de Psicología*, Vol. No. 36. (núm. 3).

Viveros Vigoya, M. (2012). Reseñas Peter Wade: Raza y sexo en Latinoamérica. *Revista Colombiana de Antropología*, Vol. 48 (I) Enero-Junio.

Wacquant, Loic. D., y Mayer, Marcos. (2007) Los condenados de la ciudad guetto, periferias y Estado/ Löic Wacquant; traducción de Marcos Mayer. Buenos Aires; México Siglo Veintiuno Editores.

Wade, P. (2000). *Raza y etnicidad en Latinoamérica*. Quito: Abya Yala.

Anexos

Anexo 1. Guerrero, Carlos. (12 de Marzo de 2012). Transcripción entrevista a fundador y director de Fundación Arte Sin Fronteras, programa *Arte y juventud por la paz*. (J. Suarez, Entrevistador). Bogotá, Colombia.

Anexo 2. Tavera, Cristina. (27 de Marzo de 2012). Transcripción entrevista a coordinadora de Fundación Arte Sin Fronteras, programa *Arte y juventud por la paz*. (J. Suarez, Entrevistador). Bogotá, Colombia.

Anexo 3 Bermúdez, Juan. (31 de Marzo de 2012). “Don Juan”. Transcripción entrevista a padre y líder comunitario en el programa *Arte y juventud por la paz*. (J. Suarez, Entrevistador). Barrio Bellavista, Municipio de Soacha; Sector Ciudadela Sucre, Colombia.

Anexo 4. Alexandra, Karina y Tatiana. (7 de Abril de 2012). Transcripción entrevista grupal a jóvenes participantes en danza urbana, programa *Arte y juventud por la paz*. (J. Suarez, Entrevistador). Barrio Bellavista, Municipio de Soacha; Sector Ciudadela Sucre, Colombia.

Anexo 5. Jeison Iván, Ricardo y Jineth. (7 de Abril de 2012). Transcripción entrevista grupal a jóvenes participantes en artes plásticas, programa *Arte y juventud por la paz*. (J. Suarez, Entrevistador). Barrio Bellavista, Municipio de Soacha; Sector Ciudadela Sucre, Colombia.

Anexo 6. Fotografías

| | |
|---|---------|
| Imagen i. Niños y jóvenes. | Portada |
| Imagen ii. Niños y jóvenes participantes, 2011. | Portada |
| Imagen iii. Jóvenes líderes, 2014. | Portada |
| Imagen iv. Ciudadela Sucre, comuna 4, 2016. | Portada |
| Mapa geográfico del municipio de Soacha. | 19 |
| Imagen 1. Asentamientos | 21 |
| Imagen 2. Barrio Bella Vista, Soacha, Colombia. 2011. | 22 |
| Imagen 3. Asentamiento | 24 |
| Imagen 4. Población Afrocolombiana | 26 |
| Imagen 5. Niños y jóvenes que nacieron y crecen en Bella Vista. | 28 |

| | |
|--|----|
| Imagen 6.Fragmento de obra teatral “Bendita Agua Maldita”. Representación de la violencia en el barrio 2013. | 29 |
| Imagen 7. Joven e hijo. | 31 |
| Imagen 8.Representación de los jóvenes en el mural “la caja de los sueños”, 2011. | 35 |
| Imagen 9. Niños y jóvenes pintando, 2011. | 37 |
| Imagen 10.Selección de libros para biblioteca, 2012. | 44 |
| Imagen 11. Invitando a participar a la comunidad, 2012. | 47 |
| Imagen 12. Líder comunitario | 48 |
| Imagen 13. Personajes ‘El pez de la conciencia’, 2007. | 53 |
| Imagen 14. Escuelita Los Arrayanes, 1997. | 53 |
| Imagen 15.Collage construyendo el Centro Cultural 2008 – 2011. | 56 |
| Imagen 16. Mi barrio, 2012. | 63 |
| Imagen 17. Participar o no participar, ¿Debo continuar?, 2012. | 64 |
| Imagen 18. Participantes de teatro 2011. | 68 |
| Imagen 19. Jóvenes participantes de teatro 2011. | 68 |
| Imagen 20. Jóvenes elaborando esténcil en artes plásticas 2011. | 69 |
| Imagen 21. Jóvenes participantes en artes plásticas 2012. | 70 |
| Imagen 22. Clase de danza urbana, 2011. | 71 |
| Imagen 23. Participantes danza urbana, 2011. | 71 |
| Imagen 24. Jóvenes participantes danza urbana, 2012. | 72 |
| Imagen 25. Participantes de música, 2011. | 73 |
| Imagen 26. Música, 2012. | 74 |
| Imagen 27. Valores y anti-valores, 2012. | 74 |
| Imagen 28.Jornada ecológica, 2012. | 75 |
| Imagen 29. Joven participante y voluntario en la jornada de salud, Dic. 6 2012. | 76 |
| Imagen 30. Color alegría en sus inicios | 77 |
| Imagen 31. Arte plástico. | 78 |
| Imagen 32. Música | 78 |
| Imagen 33. Teatro. | 79 |

| | |
|--|-----|
| Imagen 34. Danza Urbana | 79 |
| Imagen 35. Apertura Centro Cultural, Junio 10 2011 | 84 |
| Imagen 36. Presentación teatral, 2011. | 86 |
| Imagen 37. Delimitando el barrio, collage, 2011. | 87 |
| Imagen 38. Mural “Tejiendo manos”, 2011. | 89 |
| Imagen 39. Mural “El sur no es como lo pintan los medios”, 2012. | 89 |
| Imagen 40. Urbana. | 91 |
| Imagen 41. El pacífico y lo urbano. | 94 |
| Imagen 42. Participación 2011. | 102 |

