



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

**VOCES EN RESISTENCIA: PRÁCTICAS DE
SUBJETIVACIÓN DE ADOLESCENTES EN
RESTABLECIMIENTO DE DERECHOS**

Autor(es)

Luz Adriana Foronda González

Paola Andrea López Higueta

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación, Departamento de Educación
Avanzada

Medellín, Colombia

2020



Voces en Resistencia. Prácticas de Subjetivación en Adolescentes en Proceso de
Restablecimiento de Derechos

Luz Adriana Foronda González
Paola Andrea López Higueta

Trabajo de investigación presentada como requisito parcial para optar al título de:
Magister en Educación

Asesora:
Yurany Mendoza Giraldo
Magister en Pedagogía

Línea de Investigación:
Pedagogía Social
Grupo de Investigación:
Unipluriversidad

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación, Departamento de Educación Avanzada
Medellín, Colombia

2020

“Aunque me critiquen por mis perchas y mi ropa ancha,

te pido un favor, por qué no te callas.

Es mi estilo de vida y si no les gusta,

Pues cojan la curva y no escuchen mis palabras.

No soy mejor que nadie, pero sí soy un guerrero,

Y por mí y mi familia, me hago romper el cuero”

Y.C.

*A nuestros padres, maestros, compañeros y
compañero de vida, amigos, la institución de
protección y en especial a los adolescentes que
hicieron posible alzar nuestras*

Voces en Resistencia

CONTENIDO

PRESENTACIÓN	7
1.1 Voces que narran. Sobre el planteamiento del problema	11
1.2. Objetivos	27
1.2.1 Objetivo General	27
1.2.2 Objetivos Específicos	28
2. VOCES DE SOPORTE. SOBRE LOS REFERENTES CONCEPTUALES	29
2.1. Adolescencias otras. Sobre adolescentes en proceso de restablecimiento de derechos	29
2.2 Construyendo resistencias desde la Educación Popular	32
2.3 Sentidos de existencia desde prácticas de subjetivación	35
3. CONSTRUCCIÓN DE LA TRAMA. SOBRE LA METODOLOGÍA	40
3.1 Transitar por los momentos de la investigación	43
4. INTERPRETACIÓN DE VOCES. SOBRE LA DISCUSIÓN Y HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN	51
4.1 Umbrales de existencia. Lecturas sobre vulnerabilidades entendidas desde los adolescentes en proceso de restablecimiento de derechos	52
4.2. Entramados de resistencias. Hacia la construcción de otras posibilidades de existencia	73
4.3. Sentidos de vida como prácticas de subjetivación	87
5. CONSIDERACIONES FINALES	104
6. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	108

RESUMEN

Nuestro trabajo investigativo plantea la comprensión de algunas prácticas de resistencia y subjetivación visibilizadas en las narrativas de 16 adolescentes hombres entre los 14 y 18 años de edad que se encuentran en proceso de restablecimiento de derechos en una institución de protección del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar de la ciudad de Medellín, que aborda el consumo problemático de sustancias psicoactivas desde una modalidad de internamiento. Las condiciones de vulneración de derechos que han asumido estos desde temprana edad en sus propios contextos socio-culturales han influido en la constitución de prácticas de resistencias desde relaciones de poder con los otros, lo institucionalizado y en la construcción de prácticas de subjetivación que constituyen la configuración de su existencia y formas de vida.

Así pues, para abordar dichas prácticas optamos por un enfoque hermenéutico y un método narrativo, desarrollado con aportes de la Educación Popular en una apuesta por el reconocimiento de las voces de los adolescentes desde el proyecto *Voces en Resistencia*, dando lugar a acontecimientos a partir de talleres artísticos mediados por la música, la pintura, el teatro, la cuentería, el tejido y la escritura.

Como hallazgos de nuestra investigación referimos en primer lugar, que los adolescentes no se reconocen como sujetos vulnerados, sino que resignifican acontecimientos de sus vidas como el trabajo infantil, el consumo de sustancias psicoactivas, la negación del juego y las violencias intrafamiliares como experiencias de las que deviene una infancia interrumpida, marcando ello algunas de las elecciones que han tomado para el curso de sus vidas. En segundo lugar, evidenciamos resistencias a las relaciones de poder enmarcadas en formas de institucionalidad desde el Estado, la familia y el internado, que en ocasiones se traducen en actos contra norma o en acciones de una cultura del cuidado de sí, desde relaciones de alteridad. Por último, describimos dos procesos de construcción de la subjetivación en estos, una en relación a sus sueños y a la voluntad de superación y otra orientada a percepciones peyorativas de sí mismos, en las que recae la culpa al reconocerse como consumidores de sustancias psicoactivas.

Palabras clave: Subjetivación, Resistencia, Adolescencias Otras

SUMMARY

Our research work presents some resistance and subjectivization practices which are visible in the narratives of 16 teenage boys, within the ages of 14 to 18 years old, who are in the process of restitution of their rights in a protection institute of the Institute of Family Welfare (Colombia, Medellin), which addresses the problematic consumption of psychoactive substances from an internment modality. These resistance practices, both in power relations with others and institutionality, have been influenced by conditions of violation of rights that these boys have lived and assumed from an early age in their own social-cultural contexts. They have also created subjectivization practices that constitute the configuration of their existence and ways of life.

We opted for a hermeneutical approach and a narrative method, developed with contributions from Popular Education in a commitment to the recognition of the voices of adolescents within the *Voices in Resistance* project. By music, painting, theater, storytelling, weaving and writing, art workshops were developed in order to promote significant events.

We find first that adolescents do not recognize themselves as violated subjects, but they resignify significant events in their lives as an interrupted childhood: experiences as child labor, the consumption of psychoactive substances, denial of children's games and intrafamily violence. These conditions have marked some of the choices they have made. Second, we show their resistance to power relations framed in forms of institutionality from the State, the family and the boarding school, which sometimes means acts against the norm or actions of a culture of self-care, from relationships of otherness. Finally, we describe two processes of construction of subjectivization identified in them. One linked to their dreams and their will to overcome, the other oriented to pejorative perceptions of themselves. The latter collects the blame by recognition of themselves as consumers of psychoactive substances.

Keywords: Subjectivization, Resistance, Other adolescence.

PRESENTACIÓN

No hay más alternativas, pues es mi vida, mi mundo, soltando melodías, adicto al hip hop, un cantante en acapela, soltando mis canciones pa' que la gente vea. Y si soy rapero, rapero de corazón, fluye mi voz cuando suelto el microphone, lo llevo en mi sangre y con toda la pasión. Yo no canto por dinero, yo canto por devoción. No me azaro por el tiempo, ni por las horas del reloj, sólo vivo el momento relatando lo mejor. Libre de pensamientos, libre de expresión. Nunca para atrás, siempre mirando al cielo. Yo no creo en el de abajo, pero sí en el universo. Me pienso y me analizo, en todo lo que tengo, soy humilde, sincero y llevo el rap dentro de mi cuerpo, tatuado en mi cuello y en mi brazo izquierdo, pensando que si me gusta, lo lucho y lo puedo. Y.C., 17 años

Nuestros adolescentes construyen sus propios sentidos de vida y configuran su existencia a partir de aquello que les acontece desde sus contextos, influyendo ello en el desarrollo pleno de su personalidad. Por lo cual, reconocemos que todo el sistema social y político debe estar en concordancia a fin de ofrecer las garantías suficientes para su bienestar; sin embargo, las fuerzas constitutivas de las relaciones de poder que ejercen instituciones como la familia, la escuela, la economía y el Estado mismo, no siempre se presentan como garantes de derechos, sino que por el contrario, generan condiciones o situaciones de vulnerabilidad que recaen sobre estos, afectando cómo se piensan, se sienten y viven los adolescentes. En algunas de estas situaciones, el grado de vulneración de derechos lleva a que estos sean extraídos de sus contextos para recibir atenciones integradas y especializadas en las llamadas instituciones de protección del Estado,

con el objetivo de restablecer sus derechos y generar estrategias a nivel personal, familiar y en comunidad para asumir y transformar sus realidades, aunque ello no determine cambios reales de sus contextos.

Aun así, aunque el internamiento sea de carácter formativo y propenda a restablecer los derechos de los adolescentes, en estos también se asumen relaciones de poder y control estatal, en los que se vela por formas de adoctrinamiento desde la creación de rutinas rígidas que moderan los espacios y los tiempos de los adolescentes a favor de la formación de un sujeto *idóneo* para la sociedad. Frente a ello y ante cualquier medio de coerción, aunque sea “*en beneficio de*”, las relaciones de poder que se establecen refieren en sí mismas unas resistencias, evidenciadas a partir de unas prácticas sobre sí, que pueden llevar o no a procesos de subjetivación en los que los adolescentes se constituyen como sujetos. Estos conceptos (resistencia y subjetivación) se convierten en referentes clave para el desarrollo de nuestra investigación, siendo abordados principalmente desde Foucault (1984), Castro (2004), Cely (2016), Díaz (1993), Frigerio (2012), González (2016), entre otros.

En relación a nuestra investigación, el internamiento de los adolescentes que se encuentran en proceso de restablecimiento de derechos responde a vulneraciones, principalmente por el consumo problemático de sustancias psicoactivas. Al ser problemático, conlleva a otras situaciones que ponen en riesgo social al sujeto mismo y a quienes lo rodean, desde prácticas delictivas o relaciones ejercidas desde el irrespeto o la intimidación, con acciones fuera de norma que desequilibran el sistema familiar y social. De manera que, sobre estos recaen juzgamientos, prejuicios y etiquetas con las que deben cargar, siendo rechazados y menospreciados al no encajar en el modelo de sociedad que se espera.

De lo anterior, resaltamos una necesidad de comprender a estos adolescentes desde sus propias narrativas, identificando esas prácticas de resistencia y de subjetivación que resaltan en su proceso por constituirse como sujetos, puesto que es menester reconocer que en sus voces se visibilizan las realidades de nuestra sociedad y ello implica unos asuntos de interés pedagógico

para asumir una práctica educativa contextualizada que permita unas apuestas políticas diferenciadas a favor de estos adolescentes que han sido en cierta forma, invisibilizados. De ahí, que adoptemos una perspectiva de vulnerabilidad desde los aportes de Herrera et al. (2010), Díaz y Pinto (2017), Pie y Sole (2015) y otros que brindan reflexiones en torno al cuidado del sujeto desde una pedagogía de la vulnerabilidad, posibilitadora de condiciones para que este se transforme a sí mismo desde su realidad de riesgo.

Como postura política y pedagógica, asumimos nuestra investigación desde el método narrativo con aportes de la Educación Popular a partir de teóricos como Ortega (2005), Torres (2009), Freire (2004), Frigerio (2012), Vignale (2009, 2014) y otros, que conjugan el quehacer pedagógico como apuesta por el reconocimiento de los sujetos que han sido marginados y excluidos, a fin de mediar condiciones para transformar sus realidades desde su propio ser. En concordancia, optamos por el desarrollo de la propuesta *Voces en Resistencia -VER*, en la que se llevaron a cabo 10 encuentros y 1 evento de cierre con 16 adolescentes hombres entre los 14 y 18 años de edad de una institución de protección del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar de la ciudad de Medellín, orientados a partir de expresiones artísticas como la música, la pintura, el teatro, la cuentería, el tejido y la escritura, que nos sirvieron de soporte para comprender algunas prácticas de resistencia y de subjetivación que evidencian los adolescentes en el proceso de constitución de su existencia y formas de vida.

A partir de las narrativas de los adolescentes que participaron del proyecto *VER*, asumimos un proceso metodológico basado en las posturas de Connelly & Clandinin (1995) y Quintero (2018), adaptando según nuestras necesidades, sus aportes principales para la construcción de tramas desde un enfoque hermenéutico, desarrollando así cuatro momentos: *empezando el relato, viviendo el relato, escribir la narrativa y construcción de la trama*.

En conformidad a lo enunciado, referimos los hallazgos de nuestra investigación, desarrollados en tres capítulos: en el primero que llamamos *Umbrales de existencia*, discutimos

algunas situaciones de vulnerabilidad que evidenciamos en las narrativas de los adolescentes, las cuales son identificadas por ellos como una interrupción de la infancia al asumir acontecimientos que, en varios casos, marcaron el inicio de algunas de sus problemáticas sociales; sin embargo, estos no se reconocen como sujetos vulnerados, sino que connotan de sentido dichas experiencias que les ha permitido ser quienes son ahora. Seguidamente presentamos *Entramados de resistencia*, donde abordamos algunas dinámicas de las relaciones de poder con la fuerza pública, la familia y las instituciones del Estado a partir de las cuales evidenciamos resistencias por parte de los adolescentes, que en ocasiones se traducen en acciones contra norma y en otras, en relaciones de colaboratividad y alteridad basadas en el reconocimiento del *otro* como un igual. Por último, desarrollamos *Sentidos de vida como prácticas de subjetivación* en relación a las formas cómo se van constituyendo los adolescentes como sujetos, a partir de las configuraciones que van realizando de sí mismos: una postura relacionada al “querer es poder” en el que se tejen voluntades de cambio y la construcción de alternativas de existencia desde sus intereses y proyectos de vida, la superación del consumo de drogas y la determinación de lograr lo que se proponen; y una segunda postura relacionada con la recriminación personal por las pérdidas simbólicas a partir de su consumo de sustancias psicoactivas, en la que se asumen a sí mismos desde cargas peyorativas o la nulidad de humanidad. Sin embargo, pese a estos, resaltan un discurso de esperanza que, aunque no está puesto sobre sí mismos, lo soportan en la figura sagrada de “Dios y Madre”.

Para concluir, referimos los aportes y vacíos de nuestra investigación, basadas principalmente en las necesidades pedagógicas que se visibilizan para resignificar las experiencias de los adolescentes en función de un proceso de subjetivación acorde con sus formas de ser, pensar, sentir y vivir, en armonía consigo mismo.

A modo de aclaración, referimos que las voces de los adolescentes que aparecen a lo largo del texto se encuentran referenciadas con las iniciales de sus nombres y su edad o en algunos casos entre comillas, al no saber la identidad de quién se haya expresado, debido a que algunas actividades se realizan de manera anónima.

1. 1 Voces que narran. Sobre el planteamiento del problema

¿Cómo iniciamos este camino?

La pregunta por la educación y la pedagogía en contextos diversos, emerge a partir de la experiencia de práctica del séptimo nivel del pregrado en el año 2013, llevada a cabo en el Establecimiento Penitenciario y Carcelario de Medellín - Bellavista, ubicado en el municipio de Bello; allí realizamos encuentros de educación no formal con padres de familia que se encontraban en situación de reclusión, permitiéndonos un acercamiento al ejercicio de la paternidad desde el entorno carcelario. Al identificar algunas dificultades en las relaciones que establecen los padres en prisión con sus hijos, surge la inquietud por la dinámica en las relaciones entre madres e hijos menores de tres años que conviven en dichos ambientes. En este proceso, nace la idea de realizar nuestro trabajo de grado en los años 2014-2015 con madres y niños en contexto privativo de libertad, en esta ocasión en el Complejo Carcelario y Penitenciario El Pedregal de Medellín (COPED), donde indagamos por las concepciones de crianza evidenciadas en los discursos de las normativas, actores institucionales del Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario (INPEC) y en las madres del patio 7 del COPED.

Así pues, obtuvimos nuestro título profesional como Licenciadas en Pedagogía Infantil, sin embargo, continuaba latente la inquietud por el sujeto, la educación y la pedagogía en escenarios distintos a la escuela donde también transcurre la vida de los niños, niñas y adolescentes; por tal razón, al iniciar la maestría en Pedagogía Social, no dudamos en hacernos la pregunta en principio, por aquellos niños y niñas que vivieron sus primeros tres años de vida en instituciones de privación de la libertad, pero vimos más cercana la problemática de adolescentes en conflicto con la ley penal, por lo cual decidimos indagar por esta población, sin intención de saber los delitos o de juzgar sus decisiones, sino como un asunto de reconocimiento de unos sujetos que son escondidos, señalados y silenciados por la sociedad. En primera instancia, encaminamos nuestra investigación hacia los adolescentes que tuvieron la experiencia de ingresar y egresar del Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes (SRPA) y que por diferentes motivos reincidieron en el delito que los hizo ingresar a dicho sistema, sin embargo, presentamos dificultades para el proceso de ingreso a la institución seleccionada del SRPA y

para obtener oportunamente los permisos por parte de las autoridades administrativas competentes para la participación de los adolescentes.

Por lo anterior, al retrasarse el proceso de ejecución del proyecto de investigación, decidimos encaminarnos hacia adolescentes en proceso de restablecimiento de derechos desde un programa especializado en consumo problemático de sustancias psicoactivas (SPA), debido a que una de nosotras ha tenido la oportunidad de trabajar con el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) desde una institución de protección, Así pues, tuvimos acceso más rápido a la población, con los permisos otorgados por el ICBF, la institución de protección y las defensorías y comisarías de familia correspondientes de quienes participaron del proyecto. De esta forma, ingresamos a la institución con la intención de comprender algunas prácticas de subjetivación y de resistencia a partir de las narrativas de estos adolescentes, sus experiencias de vida y demás en relación a la educación social.

Nos interesamos por las prácticas mencionadas, ya que consideramos que las medidas que se asumen en el proceso de restablecimiento de derechos, de alguna manera particularizan los modos de subjetivación de los adolescentes, pues estar en encierro o aislamiento, los condiciona, los priva o despoja de la construcción de prácticas de liberación de sí mismos. Además la normalización que los acompaña se convierte en una forma de sujeción, pues los adolescentes se encuentran en un proceso de disciplinamiento, en el cual deben asumir formas de comportarse, expresarse, seguir rutinas, cumplir con el aseo de sus pertenencias y de las instalaciones de la institución, entre otros, convirtiéndose en un espacio que limita posibilidades de un proceso de subjetivación en función de una postura ética y política; es por ello que consideramos importante preguntarnos por cómo se visibilizan las prácticas de subjetivación y resistencia¹ a partir de las voces de los adolescentes, a fin de comprenderlas.

¹Estos conceptos se desarrollarán desde el capítulo de Voces de Soporte. Sobre los referentes conceptuales

La investigación, soportada desde el proyecto *Voces en Resistencia - VER*, la llevamos a cabo en una institución de protección de la ciudad de Medellín, que, como ya se dijo, está encargada de contribuir al restablecimiento de derechos, en esta ocasión de niños y adolescentes hombres entre los 10 y 18 años de edad que presentan consumo de SPA.

Es importante mencionar que el restablecimiento de derechos, de acuerdo con el Código de la Infancia y Adolescencia, está compuesto por todas las acciones que lleva a cabo las instituciones del Sistema Nacional de Bienestar Familiar (SNBF), con el objetivo de restaurar la dignidad e integridad de los niños, niñas y adolescentes (NNA) que de alguna manera les han vulnerados sus derechos². Es de esta manera además, como el Código instituye este proceso como el medio por el cual, el Estado interviene en los casos donde se identifica amenaza, quebrantamiento, transgresión o violación de los derechos de la población mencionada (Durán, Guáqueta & Torres, 2011).

De igual manera, los niños, niñas y adolescentes inician un proceso individual donde se les asiste según su caso de vulneración; el ICBF (2016) afirma que: “La atención especializada que se garantiza a un menor de edad para restablecer el ejercicio pleno de sus derechos amenazados o vulnerados debe basarse en estudios, diagnósticos y procesos de atención que den respuesta a las problemáticas individuales y familiares que los afectan” (p. 95). De acuerdo con los diagnósticos, los NNA son llevados a instituciones donde realizan en un tiempo específico un proceso de restablecimiento de derechos, allí reciben todas las atenciones relacionadas con salud, educación, recreación y bienestar en general. Por lo cual, los adolescentes foco de nuestra investigación son direccionados a un programa de internamiento debido a la cronicidad del consumo de drogas.

² Código de la Infancia y Adolescencia. Artículo 50

Es bien sabido que a lo largo de los años se han creado diferentes estereotipos e imaginarios acerca de los adolescentes que consumen sustancias psicoactivas y, más aún de aquellos que gracias a tal estado, cometen ciertas acciones que afectan, además de su estado físico y mental, a las personas que les rodean; hechos como riñas, hurtos, amenazas, asesinatos, entre otros, hacen que el consumo sea concebido como problemático; sin embargo, teníamos en nuestra mente que la experiencia con población carcelaria haría de alguna manera que dejáramos de lado aquello que los medios de comunicación y la sociedad misma nos lleva a pensar de ellos. No obstante, a pesar de creer que no causaría tanta impresión, al ingresar al lugar, la sensación fue de retorno al año 2014, cuando ingresamos por primera vez a la Cárcel Bellavista, claramente en una versión reducida en cuanto al espacio. Ese día, los niños y adolescentes se ocupaban del aseo general de la casa, unos lavaban su ropa, otros barrían y trapeaban los pasillos, también habían otros que por no estar encargados de estas tareas, hacían uso de su día libre en otras actividades como tejer manillas, escribir, dibujar o escuchar música.

La sensación de relacionar este ambiente con el carcelario, es porque además de ser sujetos que hacen parte de una modalidad de internamiento por un tiempo, para algunos incierto, la manera en la que algunos se relacionan se asemeja bastante, pues en general el ambiente se sentía algo tenso, se escuchaban diferentes discusiones y discordias, quejas, peleas, malos tratos y demás; la ropa colgada en las rejas, la fila para recibir los alimentos, el cuidado del personal para sacar algunos materiales, entre otros asuntos que no se aleja mucho a la vida que llevan las personas en situación de cárcel, sin desconocer por supuesto aquellas actividades de formación, recreación y educación que reciben por parte de la institución.

Por lo anterior, se reafirma nuestro interés por comprender las prácticas de subjetivación y resistencia en un ambiente en el que los sujetos están aislados de su familia, amigos y cercanos, con la justificación normativa de ser *resocializados*³ o de velar por el cumplimiento de sus

³ Resaltamos nuestro interés de distanciarnos de esta postura en la que se concibe la *resocialización*, en tanto se contrapone a los principios pedagógicos de nuestra propuesta de investigación, dado que asume a un sujeto en falta a partir de teorías de la desviación social, requiriendo de este una nueva adaptación a las normas de la sociedad y suponiendo un orden jerárquico en los roles sociales (Petrus Rotger, 1997), apuntando a los discursos de los “RE”: resocialización, rehabilitación, readaptación, reeducación, restauración (Mejías & Sánchez-Pinillas, 2009; Blanco, 2010).

derechos a partir de procesos en los que se particularizan las prácticas de subjetivación; es por ello que con la investigación optamos por identificar desde las voces de ellos, cómo se hacen presentes esas formas de resistencia desde acciones orientadas al cuidado de sí y a la constitución del sujeto mismo a partir de la subjetivación.

¿Cómo asumimos los términos de adolescencia, vulnerabilidad y restablecimiento de derechos con base a sus aportes para nuestra investigación?

Es oportuno ahora, hacer referencia acerca de cómo se ha abordado el tema desde otras investigaciones y estudios sobre adolescentes en restablecimiento de derechos y cómo desde los diferentes campos se ha concebido al sujeto de investigación, además de cómo este ha sido reconocido a lo largo de la historia; todo esto para hacer hincapié acerca de nuestras posturas y exponer desde nuestros intereses y de los adolescentes que acompañaron este proceso, la manera en que abordamos el tema de estudio.

En principio, referimos que la adolescencia responde a una construcción histórica, social y cultural que tiene lugar a partir del siglo XVIII con discursos filosóficos, psicológicos y pedagógicos que orientaron las reflexiones sobre la infancia hacia el reconocimiento de su estado transitorio a la adultez, logrando hasta nuestros tiempos una transformación teórica de la que devienen múltiples formas de comprender al sujeto que la encarna (Holguín, 2012). Según expresa Fernández Mouján (citado por Crabay, 2007) desde la psicología, dicho momento representa un período de crisis y duelos por la pérdida de las identificaciones infantiles y la adquisición de nuevas que se corresponden al tiempo de la adultez. Desde el mismo campo, Kaplan (1986), afirma que este “engloba todas las incertidumbres connotativas del crecimiento emocional y social” (p.23), respondiendo a criterios de maduración física, psicológica y sociocultural, incorporando una mezcla de claridad y confusión frente a cómo los sujetos en el momento de adolescencia, construyen y aprehenden su vida. Si bien, estas posturas permiten una forma de acercamiento a la adolescencia, también hemos de tener en cuenta que los cambios sociales y culturales marcados por el momento histórico actual determinan el cómo comprendemos al adolescente.

Por su parte, Obiols y Di Segni Obiols (2006) argumentan *adolescere* como término latino que alude a “ir creciendo”, oponiéndose al término “adolescer” en el que se constituye a un sujeto en falta. Al relacionar la adolescencia con el crecimiento, se encuentra un sujeto marcado por la idea de madurez, identidad y responsabilidad que ha de ir en aumento para lograr insertarse en sociedad con los requerimientos normativos necesarios para adaptarse a ésta (Obiols y Di Segni Obiols, 2006).

La adolescencia acoge pues, unos sujetos sobre los cuales ha recaído una proliferación discursiva en donde a nivel nacional e internacional han reclamado sus derechos y son reconocidos finalmente como niños, niñas y adolescentes - NNA, es decir, desde su curso de vida, comprendiendo su entorno histórico, social y cultural. Ello ha permitido que la concepción de “menor” incapaz de hacerse responsable de sí, de pensar y de valerse por sí mismo (Lenis Sanín, 2014), sin la edad suficiente para responder por lo que hace y las decisiones que toma sobre su vida (Zuluaga, 2006), sea superada en cierta medida y dé lugar al reconocimiento de sujetos que se apropian de su palabra y por lo tanto, logran ser tomados en consideración al momento de hablar sobre lo que les sucede y sobre sus actos.

Las normativas enmarcadas desde los discursos políticos defienden los derechos de los NNA de forma inalienable y los asumen desde el *más alto nivel normativo*, esto es desde el interés superior del niño, a partir de investiduras internacionales como la Convención de los Derechos del Niño, la Declaración de Ginebra de 1924 sobre los Derechos del Niño, la Declaración Universal de los Derechos Humanos, las Reglas de Beijing, entre otras iniciativas que buscan garantizar el goce de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, siendo canales reguladores de la Constitución Política de Colombia de 1991 y la ley 1098 de 2006 (Código de la Infancia y la Adolescencia), estos, en el plano nacional. De estas, se asume una mirada de los niños, niñas y adolescentes - NNA desde su condición de *Sujeto de Derechos*, reconociendo también desde una postura humana, a aquellos que han sido invisibilizados, estigmatizados y silenciados por situaciones de desigualdad desde sus propios contextos sociales.

A partir de dichas normativas, surgen nuevas políticas de regulación estatal para garantizar el cumplimiento de las normas referenciadas a nivel “nacional, territorial y local”⁴, estando a disposición del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar - ICBF “la formulación, implementación, evaluación y seguimiento de los planes, programas, proyectos y estrategias relacionadas con las políticas públicas de infancia y adolescencia” (ICBF, 2018). De esta forma, se erige un camino hacia la garantía de los derechos de los niños, niñas y adolescentes en nuestro país.

Comprender la adolescencia requiere además acercarnos de manera crítica al mundo social actual en que este actúa y tiene lugar, por tal motivo es menester reconocer los fenómenos sociales que confluyen en las maneras como ellos asumen sus realidades y formas de existencia. De manera general, enunciamos una sociedad que se piensa globalmente, que se dinamiza a partir de prácticas económicas, culturales y políticas (Gómez Buendía, 1998; Mejía Jiménez, 2000) promoviendo la competencia en un mercado capitalista que ha permeado todas las dimensiones sociales y las formas de representación que construimos sobre el mundo que habitamos.

En esta lógica capitalista se evidencian problemáticas que refuerzan asuntos de desigualdad e inequidad que dejan por fuera a las poblaciones menos favorecidas, a quienes Mejía Jiménez (2000) ha llamado “excluidos y desiguales” (p. 65). Este calificativo integra a todos aquellos que no han logrado ingresar a las dinámicas capitalistas por asuntos de falta de oportunidades de formación, capacitación y empleo, emergiendo en problemáticas sociales que refieren a: aumento del desempleo, deshumanización de las poblaciones, empobrecimiento, condiciones laborales indignas, explotación infantil, privatización de la educación y demás bienes comunes, deterioro de las identidades culturales, entre otras (Mejía Jiménez, 2000) que

⁴Se referencia la versión 6 del Lineamiento técnico del modelo para la atención de los niños, las niñas y adolescentes, con derechos amenazadas o vulnerados, publicado el 17 de diciembre de 2018

corroen los esfuerzos de la educación del pueblo y para el pueblo y van configurando las subjetividades de los adolescentes que se enfrentan a este gigante social.

A raíz de estas formas de existencia, se derivan nuevas problemáticas sociales, referidas por ejemplo, a la incursión de los adolescentes en el consumo problemático de sustancias psicoactivas que los tipifica como el fragmento negativo, oscuro y juzgado por la sociedad, reflejando “la desigualdad, la vulnerabilidad social, la pobreza, la exclusión del sistema educativo y del mercado laboral formal” (ICBF, 2012, p. 3) condiciones que se desligan de la sociedad actual.

¿Qué aportes nos dejan las investigaciones en relación a nuestro tema?

Hasta ahora hemos hecho un breve recorrido sobre asuntos normativos de los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes y las políticas de atención para su garantía, además de cómo ellos han sido concebidos por la sociedad en otros tiempos y en la actualidad; ahora bien, para entrar en discusión frente a las realidades sociales de nuestro contexto, consideramos necesario dar una mirada a cómo se han percibido las vulnerabilidades para la infancia y la adolescencia en nuestro país, aclarando por supuesto que más adelante se profundizará sobre ello. Al respecto, Herrera, Patiño, Correa, Díaz, Cataño & Vanegas (2012) plantean que la vulnerabilidad infantil en Colombia refiere a problemáticas sociales, familiares y comunitarias, incidiendo en los procesos de desarrollo de los niños, las niñas y los adolescentes que ponen en riesgo esencialmente su derecho a la vida, puesto que las marginalidades y exclusiones que da lugar la vulneración de sus derechos, impulsa en cierto sentido a que estos se vinculen a la vida en calle, consumo de drogas, bandas o grupos delincuenciales, explotación sexual infantil, trabajo infantil, entre otras problemáticas que afectan el llamado *vivir bien o estar bien*.

Por su lado, al explorar el Tablero PARD - Proceso Administrativo de Restablecimiento de Derechos del Observatorio del Bienestar de la Niñez, determinamos que para el 30 de julio del año 2018⁵ se presenta en Colombia un ingreso de 16.225 niños, niñas y adolescentes a los

⁵ Referimos el informe correspondiente a dicha fecha, debido que al momento de realizar su consulta, no se registran reportes actualizados.

programas de restablecimiento de derechos del ICBF, siendo específicamente para el caso de Antioquia un total de 715, entre los cuales el 45,06% representa la población adolescente, los casos registrados son: violencia sexual, maltrato, trabajo infantil, situación de calle y desnutrición como los factores más relevantes en la escala de análisis de vulnerabilidad. Dicho informe, nos permite tener mayor claridad acerca de las realidades que viven los adolescentes y de acercarnos de una manera más crítica al mundo social en que estos actúan y tienen lugar.

Si bien, se han presentado algunas consideraciones respecto a la vulnerabilidad y el restablecimiento de derechos, cabe resaltar su carácter adultocéntrico que evoca lecturas acerca de lo que se considera pertinente o no para el sano desarrollo de los niños, niñas y adolescentes; sin embargo, queda una postura por reconocer y es la de los propios NNA, en tanto estos podrían asumir sus realidades desde otras posibilidades que no requieren una perspectiva de ausencias, amenazas o daños a su bienestar; de ahí que, resulte relevante reconocer desde las propias narrativas de los adolescentes en proceso de restablecimiento de derechos cómo se piensan, se sienten y se viven desde sus propias construcciones subjetivas.

Ahora, veamos cómo puntualmente se ha abordado el tema de los adolescentes en restablecimiento de derechos desde otros estudios y cómo se han pensado el sujeto de investigación; manifestamos que si bien se ha abordado este tema desde la educación, priman los campos de la psicología, el derecho, el trabajo social, entre otros que se han ocupado del tema desde diferentes intereses.

Seleccionamos en primer lugar, un estudio de caso realizado por profesionales de medicina, psicología y derecho sobre el funcionamiento del Sistema Nacional de Bienestar Familiar de Colombia en el restablecimiento de derechos vulnerados, de allí extraen diferentes conclusiones y resultados aportantes para este modelo de atención. Hacen hincapié sobre la conducta predominante hacia la institucionalización de los NNA que atraviesan por situaciones de pobreza, consumo de sustancias psicoactivas, violencia intrafamiliar, víctimas de explotación, abuso, entre otros; decisión tomada por parte no solo de los jueces y juezas, sino de los mismos defensores y defensoras de familia, quienes optan por remitirlos a la modalidad de internamiento

(Durán et al., 2011). Además, manifiestan la presencia de algunas falencias en el desarrollo de las medidas de protección que se decretan gracias a la falta de instituciones y programas en algunas regiones de Colombia y el incumplimiento de los estándares mínimos de calidad en algunas de ellas, sumando a esto problemas en los criterios de asignación y el uso de los recursos, lo que impide responder asertivamente a las necesidades diagnosticadas de los NNA (Durán et al., 2011). Es así como se evidencia la necesidad de repensar las medidas y decisiones tomadas hacia los NNA, de manera tal que se logre cumplir los objetivos del restablecimiento de derechos.

Del mismo modo, retomamos un estudio cuantitativo donde se realizó una caracterización de adolescentes que hacen parte de una fundación en Quindío (Colombia) y que son consumidores de sustancias psicoactivas (SPA), registrando el tipo de sustancias que ingieren, edades en las que inician a consumir y los programas que se ofrecen para ellos, con lo que concluyen a raíz de las cifras encontradas, que se convierte en una necesidad realizar mayores y mejores programas, no sólo para abordar esta problemática, sino para prevenirlas, puesto que si se piensa desde la raíz, se lograría reducir la cantidad de NNA que toman el consumo de SPA como un estilo de vida (Medina & Rubio, 2012).

Por su lado, se identifica una preocupación sobre lo que ocurre al interior de las instituciones que acogen a los adolescentes en restablecimiento de derechos, se resalta como una inquietud en una de las investigaciones que aborda el tema de las relaciones de poder en las instituciones de protección de niños, niñas y adolescentes en situación de vulneración de derechos, el hecho de la relación que se teje entre los profesionales y los NNA, pues se evidencia que en algunos casos de “manera inconsciente” subsisten actitudes y formas de relación con prácticas propias del paradigma adultocéntrico/patriarcal; lo cual no contribuye a su proceso dentro de la institución, puesto que tal relación de superioridad del adulto anula las opiniones y sentires de los que permanecen allí con la idea de ser escuchados y considerados. En este caso, se añade la necesidad de reconocer y resignificar a los NNA como víctimas del abuso de poder, en algunos casos, y permitirles empoderarse de los derechos que les han sido reconocidos (Zuluaga, 2018).

Ahora bien, teniendo en cuenta que nuestro sendero es hacia la comprensión de algunas prácticas de subjetivación y resistencia a partir de las narrativas de los adolescentes en restablecimiento de derechos, nos damos cuenta que en algunas de las investigaciones se invisibiliza de cierta manera la opinión de ellos, sus historias, proyectos, entre otras que permitan hacer visibles tales prácticas y el reconocimiento de ellos como sujetos activos de la sociedad a la cual pertenecen; de hecho Rodríguez & Frascica (2015) enuncian lo siguiente en su estudio sobre cómo son recibidas las voces de los niños ante un grupo específico administrativo encargado del restablecimiento de derechos del ICBF:

...ratificamos la invisibilidad de los niños en el discurso de los actores participantes, tratando de sustituir algo que no se está haciendo y es el hecho de “escuchar” su voz. Dependiendo de su nivel de intervención, tienen una mirada distinta de la familia y del niño, los cuales tienen realidades complejas, lejanas de nuestra propia realidad, y esto lleva en algunos casos al distanciamiento e indolencia. (p.131)

Además, añaden que si bien, escuchar sus voces es considerado un derecho y una obligación para pasar a la toma de decisiones, los actores institucionales reconocen en este caso que ocasionalmente deben ir en contravía de esa voz para poder garantizar el restablecimiento de sus derechos, lo cual muestra que si bien está la intención de escucharlos, alcanzan solo a oírlos (Rodríguez & Frascica, 2015). Este distanciamiento, es quizá uno de los factores que afecta la confianza de los NNA hacia el adulto que acompaña su proceso, impidiendo que se entretejan relaciones donde esté presente la seguridad, libertad y tranquilidad de abrir sus sentires y su palabra.

En esta misma línea, referenciamos una investigación desde el campo de la educación, donde abordan el tema de los procesos de subjetivación de NNA que hacen parte del restablecimiento de derechos y que están en condición de adoptabilidad; las subjetivaciones son abordadas allí como un proceso que realiza cada ser, posibilitando el desarrollo humano y la

configuración de sujeto-persona, además es asumido de forma independiente y solitaria, en este caso se afirma que para algunos de ellos al llegar a un hogar sustituto puede favorecer tales subjetivaciones. De igual forma, el entorno en el que se encuentren influencia en la configuración de sus subjetivaciones, sin embargo estas emergen esencialmente a partir de momentos, episodios, espacios y personas que acompañan al sujeto en su transcurso de vida, posibilitando o no un auto reconocimiento que facilita su valía (Narváez & Montoya, 2014). Es así como cobra sentido el hecho de creer en el valor que tiene hacer ver al otro como apreciado y que el paso por una institución o un hogar sustituto, sea un momento de acogimiento y enseñanzas para el resto de su historia.

Hasta aquí, la pregunta por el sujeto de investigación ha estado latente desde diferentes preocupaciones y campos de estudio, si bien algunos autores lo abordan desde la institución que los protege cuando sus derechos son vulnerados y cómo son ejecutadas las medidas de atención, se percibe también la inquietud por los procesos y las decisiones que se toman para el restablecimiento de sus derechos, lo que da a entender que la pregunta por el sujeto que posibilita todas estas inquietudes está presente; un sujeto reconocido como activo y con la capacidad de conformar sus visiones frente al mundo a través de reelaboraciones de los mensajes ideológicos a los que se encuentra expuesto en su cotidianidad (Martínez, 2007); esto es entonces las prácticas de resistencia que crean los NNA en el transcurrir de su vida, consiguiendo así una postura emancipadora. A lo anterior, podríamos decir que si bien está presente la pregunta por el sujeto, continúa la ausencia de las voces de los NNA y crece a su vez la necesidad de crear espacios en los que ellos tengan la confianza de expresarse con la seguridad de ser escuchados, reconocer al otro como semejante y reconocerse a sí mismos como autores de sus historias.

¿Cómo se desarrolla nuestra apuesta investigativa?

Ahora bien, en relación a nuestra apuesta investigativa, optamos por indagar por prácticas de subjetivación y de resistencia en adolescentes en proceso de restablecimiento de derechos, teniendo presente que la subjetivación ha sido entendida como un proceso donde el sujeto se constituye y se relaciona consigo mismo por medio de una serie de prácticas como una construcción de la propia existencia; Revel (citado por Vignale, 2014), lo nombra a su vez como

una política de la subjetivación, pues consiste en la creación y autonomía sobre sí, tanto de manera individual como colectiva. Si bien el sujeto está constantemente permeado por la carga ideológica de agentes externos como la escuela y la sociedad, puede a partir de sus capacidades, ser agente de información y transformación de su propio ser y es allí donde nos preguntamos por las prácticas de resistencia, pues la subjetivación se convierte a su vez en ese juego de la libertad, entendida como un ejercicio deliberado de resistencia (Vignale, 2014); todo este proceso muestra las posibilidades que tiene el sujeto de transformar el presente y lo que es, pese a lo condicionado que está por el hecho de ser parte de una sociedad con su cultura, sus creencias, sus representaciones, prejuicios, estereotipos y demás, el sujeto hace resistencia desde su práctica, desde sus decisiones y desde la transformación y construcción de su ser.

Por lo anterior, nos interesamos en partir de sus experiencias de vida y de las diferentes narrativas que surgieron en el transcurso de los encuentros, pero no quisimos que para ellos fuera un taller más, donde asistían estudiantes universitarios a realizar su investigación, sino que teníamos la intención de hacerlos parte del proceso, incluso desde la misma creación, es decir, las temáticas de los encuentros, la metodología, los materiales y demás, valiendo esto como estrategia pedagógica y como pretexto de darle lugar al acontecimiento dejando vislumbrar aquellas prácticas de subjetivación, cómo se piensan y se relacionan en su contexto, pues este es el camino que queríamos tomar con el proyecto *VER*, comprender cómo a pesar de los señalamientos sociales y de su condición de internamiento, desean y logran transformar su realidad; sobre estas prácticas González (2016) afirma:

La subjetividad, entonces, alude a la presencia de lo social en el individuo, al modo como percibe tanto su lugar en el mundo como su propio cuerpo, de tal suerte la noción de subjetividad está entrelazada con la experiencia, el acontecer y por tanto el devenir del sujeto. El sujeto se constituye como tal en tanto se piensa a sí mismo y en relación a un contexto, y ese ejercicio del pensarse lo lleva ineludiblemente a procesos de transformación en relación a las formas de dominación... (p.93)

Es así, como inicialmente les expusimos a los adolescentes el nombre del proyecto *VER - Voces en Resistencia*, creado precisamente con la idea de generar un espacio donde ellos tuvieran la confianza de compartir con nosotras y sus compañeros, las experiencias de vida o los proyectos y sueños que tienen en su presente y para su futuro, todo esto mediado con expresiones artísticas, las cuales consideramos una forma en la que el sujeto puede manifestarse de manera deliberada, donde está la posibilidad de encontrarse consigo mismo y con los otros a partir de un escrito, una canción de autoría propia, una experiencia de vida convertida en cuento, una puesta en escena, un tejido, entre otras formas que permiten mostrar realidades, emociones, recuerdos, proyecciones y demás; sobre esto, Gámez (2016), en su tesis doctoral estudia acerca de aquello que sucede en el sujeto cuando se manifiesta por medio de una expresión artística, de ello afirma que: "...no sólo nos auto-interpretamos, sino que además nos podemos comprender, conocer, comunicar, podemos transformar las vivencias en experiencias, podemos ordenar y dotar de sentido el curso de los acontecimientos..." (p.3); todo esto además, nos posibilitaría entrever aquellas prácticas de subjetivación y por supuesto las prácticas de resistencia.

Así pues, nos pensamos el proyecto *VER* como una propuesta pedagógica cercana al sujeto, como alguien que es capaz de ocuparse de sí mismo, esto es: "al plano de la subjetividad, que en su dimensión individual y colectiva gobierna las lecturas de la realidad, los procesos de construcción de identidad, los vínculos y las opciones y voluntades de acción" (Torres, citado por Torres, 2009, p. 22), dando lugar a posibilidades de construcción de alternativas de resistencia a formas de dominación desde espacios de institucionalidad en la esfera social, a partir de la conciencia del propio hecho de vivir.

Desde antes de poner en marcha nuestra propuesta, adoptamos la idea de partir de las relaciones pedagógicas, donde concebimos a un sujeto inmerso en la acción educativa, un sujeto de la pedagogía que se reivindica a partir de su reconocimiento como agente activo de su propio aprendizaje, que se construye subjetivamente en el encuentro con ese que alguna vez le fue extraño, que se piensa desde su formación política, cultural y social y que se permite una mayor autonomía y libertad para la emancipación.

Igualmente, cabe resaltar que al llegar el primer día con nuestra apuesta pedagógica, nos permitimos iniciar el encuentro bastante motivadas, por unos instantes la disposición de ellos logró ser intimidante y retadora, miradas desafiantes, posturas corporales que demostraban desinterés y a su vez curiosidad, se escuchaban interrupciones, murmullos, entre otras situaciones que dispersaron el grupo constantemente; de igual forma, nosotras fuimos claras al expresarles luego de nuestra presentación, que la participación de ellos en el proyecto sería de forma voluntaria, pues la idea no era contar con ellos con una actitud distante, sino de completa disposición. Es imposible negar que este primer encuentro nos previno para los demás, la sensación de fracaso estuvo latente por unos instantes, pero nosotras continuamos manteniendo la expectativa sobre los demás talleres, pues confiábamos en que se alcanzarían a tejer relaciones pedagógicas y que los modos de acercarnos a ellos lograrían armonizar los encuentros a medida en que iba transcurriendo el tiempo. Estas conductas adoptadas por el grupo de adolescentes, nos mostraron cierta prevención que se tiene hacia lo nuevo, ellos dentro del proceso de restablecimiento de derechos y su normalización, están sujetos a ciertas formas de comportamiento por el entorno, las rutinas, el aislamiento, las respuestas que deben mostrar a medida que el proceso de restablecimiento avanza, entre otros asuntos que no permiten aflorar subjetivaciones.

Estos modos de acercarnos al sujeto de la pedagogía, nos permitió considerar la presencia del otro, lo presente, lo inesperado, lo diferente, la palabra, y ello se convierte en el ejercicio primordial en las relaciones pedagógicas. Así pues, entendemos un sujeto portador de historias, momentos, espacios y experiencias, por ello se reitera lo que significa escuchar su voz y admirar su presencia, permitirle ser y actuar de manera crítica y reflexiva, ser activo, autónomo, construirse a partir de lo otro y con los otros. Es así, como el espacio del proyecto *VER*, lo construimos como una oportunidad para el acontecimiento, en un encuentro con el otro, posibilitando tejidos de experiencias para asumir sujetos críticos y autónomos frente a sus realidades.

De igual manera, consideramos oportuna la realización de proyectos pedagógicos por parte del campo educativo, donde se ponga en juego la palabra de aquellos que por diferentes razones están apartados de la sociedad esperando a ser “resocializados”, expectantes de salir a una realidad que los excluye por sus errores, permitírnos escuchar y que a su vez ellos escuchen otras realidades; desde el campo educativo se hace necesario apostarle a escenarios donde transcurre la vida de niños, niñas y adolescentes que también tienen metas educativas y proyectos profesionales, apostarle a una educación que traspase los muros escolares y se haga presente con proyectos pedagógicos pensados en comunidades alejadas de la formalidad de la escuela.

En relación a nuestra pretensión de comprender las prácticas de resistencia y subjetivación de estos adolescente, adoptamos posturas teóricas y metodológicas relacionadas con nuestros propios contextos y realidades latinoamericanas, en una apuesta por el reconocimiento de los sujetos sin lugar, invisibilizados, estigmatizados y silenciados, escuchando su *palabra* como obra de resistencia a las formas de gobiernos sobre sí mismos. El reconocimiento de la voz representa un componente diferenciador frente a las propuestas investigativas indagadas y mencionadas anteriormente, en las cuales se piensa en el sujeto y se investiga sobre él, más no está la pregunta por sus inquietudes, proyectos, experiencias, historias y sus formas de comprender mundo.

Nosotras también asumimos la vida como un transcurrir de experiencias, donde el encuentro con el otro, el acercamiento a otras realidades y a otras formas de ver el mundo, van permitiendo la transformación y construcción del sujeto; sin embargo, siempre existe un temor a lo desconocido, lo que está por fuera de la propia subjetividad. Vignale (2009) al hablar de la necesidad de la incertidumbre, advierte a un sujeto dispuesto a enfrentarse al vacío, a lo que no se ve, al abismo y, es así como puede ocurrir la experiencia, al desafiarse a sí mismo a partir de lo otro y de los otros para que ocurra la transformación.

A esto se añade que desde las relaciones pedagógicas se entiende un adolescente portador de historias, momentos, espacios y experiencias, por ello se reitera lo que significa reconocer su

voz y su presencia, aun siendo parte de un proceso que lo separa de la sociedad con el fin de restablecer sus derechos y que ello condicione sus subjetivaciones, son sujetos a los cuales se les debe posibilitar ser y actuar de manera crítica y reflexiva, ser activo, autónomo, construirse a partir de lo otro y con los otros; Frigerio (2012) al referirse a lo que se pone en juego en las relaciones pedagógicas, menciona que al interior de éstas se hace necesario “el gesto de reconocimiento”, darle paso a las otras visiones, desear escuchar y ser escuchado, admitir la necesidad de la otra palabra para que suceda la transformación, la reflexión y la experiencia; la reivindicación del sujeto parte de sí mismo, de reconocerse como parte de una sociedad, la cual necesita de su palabra, de su participación activa y de reconocer lo importante que es para contribuir en la construcción del otro, puesto que se encuentran habitando un mismo instante, un momento único de sus existencias.

De acuerdo con lo anterior y atendiendo al contexto descrito, le apostamos desde una mirada política y pedagógica a la comprensión de realidades en que se dan nuestras existencias y consideramos importante asumirlo a partir del siguiente interrogante:

¿Cómo se visibilizan las prácticas de subjetivación y las prácticas de resistencia en adolescentes en proceso de restablecimiento de derechos?

1.2. Objetivos

1.2.1 Objetivo General

Comprender en las narrativas de adolescentes en proceso de restablecimiento de derechos cómo se visibilizan las prácticas de subjetivación y las prácticas de resistencia.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Identificar algunas prácticas de subjetivación que construyen adolescentes en proceso de restablecimiento de derechos.
- Describir algunas prácticas de resistencia que se dan en adolescentes en proceso de restablecimiento de derechos.

2. VOCES DE SOPORTE. SOBRE LOS REFERENTES CONCEPTUALES

Desde nuestra apuesta narrativa optamos por no establecer categorías de análisis propiamente dichas, sino que advertimos el surgimiento de referentes a partir del proceso de análisis de las voces de los adolescentes que participaron de la investigación. Dicho proceso permitió una nueva organización de los conceptos bases con los cuales iniciamos el proceso investigativo, siendo estos: *adolescentes*, *resistencias* y *subjetivación*. Así pues, decidimos que estos debían desarrollarse en relación a las *vulnerabilidades*, pero sin desconocer nuestra intención pedagógica y política, por lo cual acudimos a otras voces de soporte para fundamentar nuestra investigación.

2.1. Adolescencias otras. Sobre adolescentes en proceso de restablecimiento de derechos

Reconocer a los adolescentes en proceso de restablecimiento de derechos, implica asumirlos desde unas *adolescencias otras*, a fin de romper con etiquetas, marcas o estereotipos impuestos con connotaciones negativas en relación a experiencias que han tenido que asumir desde temprana edad y que los ponen en riesgo de vulnerabilidad.

Para comprender la construcción de la adolescencia es necesario que atendamos a su contexto histórico-social, dado que ello fundamenta las posibilidades de trabajo con dichos sujetos. Desde planteamientos históricos vislumbramos la trascendencia discursiva respecto a la concepción de “menor”, lo cual ha posibilitado mayor claridad en el tratamiento y atención que reciben hoy los niños, niñas y adolescentes.

Según expresa Holguín Galvis (2012), durante el siglo XIX los infantes fueron objeto de custodia y protección debido a las crecientes prácticas de abandono a las que fueron expuestos, dando lugar a hospicios que los acogieron como aprendices, sobre los cuales se impartían talleres y se adiestraban para convertirlos en sujetos productivos. Por su parte, para el siglo XX el tratamiento se convertiría en un régimen militar, en el que se les disciplinaba como soldados,

respondiendo en ambos tiempos a un modelo social y económico que pretendía el sometimiento de los individuos para hacerlo útiles al sistema imperante.

Desde la segunda década del siglo XX, la necesidad de brindar protección y preservar la vida del infante, llevó al incremento de políticas e instituciones para una atención especial a los niños que no contaban con posibilidades de satisfacer sus necesidades básicas, de donde se derivan dos formas de entender la infancia: una concepción que alude al “menor” desde su falta y otra que reconoce a “niños y adolescentes” en función de sus necesidades satisfechas (Holguín Galvis, 2012).

De ahí, que para el año 1989 se promulgue el Código del Menor con el Decreto 2737, con el cual se garantiza que al menor de 18 años de edad se le proteja de prácticas que atenten contra su integridad, restando también responsabilidad en sus actuaciones. Siguiendo esta línea discursiva, la creación de los derechos de la niñez y la adolescencia dan lugar a comprender a los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos, sobre los cuales recae el carácter de lo humano, devolviendo la calidad humana a aquellos que han sido acallados, silenciados, excluidos y vulnerados a lo largo de la historia, posibilitando nuevas formas de construirse, descifrarse e interpretarse en este tiempo, su espacio, su lugar.

Ahora bien, desde la pedagogía también asumimos unas posturas en relación a la construcción de las *adolescencias otras*, trascendiendo las miras asistencialistas e intervencionistas que se otorgó desde el surgimiento de la pedagogía social a las poblaciones menos favorecidas. De esta forma, apostamos a una pedagogía que se adapta a las realidades y contextos socio-culturales de los adolescentes, con el fin de generar transformaciones sociales y reflexionar sobre las prácticas educativas desde la cultura, la vida cotidiana y las voces de los sujetos relacionados (Ghiso, 2010 citado por Ghiso 2015:67). Por ello, referimos como prioridad la necesidad de reconocer a los adolescentes desde sus propias narrativas, sus propias construcciones y sentidos, permitiéndoles también un lugar activo en la construcción de sus subjetividades.

Desde el proceso de restablecimiento de derechos por ejemplo, los adolescentes se encuentran en un momento de sus vidas donde deben obedecer a las normas y comportamientos propios para avanzar en dicho proceso, como lo menciona el Código de la Infancia y Adolescencia, ellos están allí con el objetivo de restaurar su dignidad e integridad puesto que sus derechos se encuentran vulnerados o en amenaza de vulneración; sin embargo, las medidas hacia ellos podría decirse que están desde una postura asistencialista, se recurren a acciones sobre el sujeto, pero este no cuenta con espacios para pensarse y transformar su realidad, pues si bien durante el proceso se encuentra bajo protección del afuera, llega un momento en el que debe salir y reencontrarse con la realidad que lo encaminó a la institución.

Ahora bien, es necesario resaltar que las vulnerabilidades abordadas desde el punto de vista del restablecimiento de derechos refieren dos posturas, una que es asumida desde el riesgo y con una connotación negativa que recae sobre el sujeto y otra que asume dichas situaciones de riesgo como oportunidades de resistir y transformarse. Sobre esto, consideramos que desde la pedagogía de la vulnerabilidad se debe entender que las condiciones de vulneración, no son algo a expulsar, sino que se hace necesario incorporarlo desde la lógica del cuidado (Balaguer & Blanch, 2015); el restablecimiento de derechos, podría pensarse como un tiempo en el que los adolescentes se cuestionen frente a esa situación de vulnerabilidad y cómo a partir sí mismos pueden hacer ese giro desde una lógica del cuidado de sí.

En concordancia con lo anterior, reconocemos entonces a unos adolescentes que si bien se encuentran bajo protección por situaciones de vulnerabilidad, se asume también desde un encuentro con un otro que también cuenta con las mismas condiciones; desde la pedagogía de la vulnerabilidad, se entiende a un sujeto que no se tiene que forjar hacia la independencia o la liberación de las vulnerabilidades, sino como lo menciona Balaguer & Blanch (2015):

...en el desarrollo de habilidades que permitan situar y gestionar las propias fragilidades y dependencias. Una educación orientada en esta dirección no se fundamenta en una idea perversa

de utilidad humana, de beneficio y rendimiento, sino en la recuperación del valor del encuentro con el otro... (p.65)

Finalmente comprendemos a unos adolescentes que siendo parte de un proceso de restablecimiento de derechos, atraviesan por situaciones de vulnerabilidad que pueden convertirse en una vía para la comprensión de su realidad, de allí que puedan concebirla de otras formas, hacerse cargo de ellas y optar por diferentes alternativas además de la separación del entorno que las promueve.

2.2 Construyendo resistencias desde la Educación Popular

Las prácticas de subjetivación las entendemos como aquellas que desarrolla el sujeto para constituirse como tal y para transformar su existencia, a su vez, asumimos las prácticas de resistencia como las formas que apropia el sujeto para manifestar aquello que no le permite realizar precisamente, esa transformación de sí de manera libre; en otras palabras, comprendemos las prácticas de resistencias como acciones simples que se ejercen en la vida cotidiana de los sujetos sobre aquello que les impide sentirse libre ante sus formas de ser, pensar, concebir el mundo y su contexto, es decir, adoptamos las resistencias como prácticas de libertad desde el cuidado de sí. De acuerdo con Foucault (citado por Castro, 2004), tales prácticas son comprendidas como sistemas de acción que repercuten en el quebrantamiento de las formas de poder o dominio ante las formas de pensar de los sujetos.

Las prácticas de resistencias, como lo afirma Martínez (2007), atentan contra el orden establecido con la intención de vislumbrar una realidad más justa y humana; si bien no pretendemos comprenderlas desde una lucha colectiva, sí las entendemos como una búsqueda constante e individual por la libertad de pensamiento y accionar, además de las formas de expresarse, de callar, de observar y de comunicarse con los otros.

Ahora bien, decidimos relacionar las prácticas de resistencias con la Educación Popular puesto que las posibilidades que se tejen alrededor de esta, requiere reconocer los sentidos que conferimos además a las relaciones pedagógicas desde nuestra investigación, en tanto las asumimos como mediadora para la comprensión y acercamiento a las realidades sociales, a partir del sujeto y su interacción con los otros y lo otro desde prácticas de resistencias.

Referimos entonces una educación como un proceso continuo a lo largo de la vida que nos sitúa en contextos alternos a la escuela, dando lugar a otros espacios de incursión desde el mundo de la vida. Según expresa Ortega (2005), la educación “debe entenderse, en cualquier caso, como un todo en el espacio y tiempo, en la vida de los individuos en comunidad” (p. 172), de ahí que la vida cotidiana, sus sentires, las formas de estar en el mundo y de manifestar sus inconformidades con actos de resistencia, se conviertan en bases para acercarnos a las realidades que construyen los sujetos de nuestra investigación.

Retomando la idea de partir de las relaciones pedagógicas, exponemos a un sujeto sumergido en la acción educativa, un sujeto propio de la pedagogía que es reivindicado por sí mismo a partir de su reconocimiento como autor de sus aprendizajes, un sujeto que se construye en el encuentro con los otros, que se cuestiona y se piensa política, social y culturalmente desde la libertad de su ser, un sujeto con la capacidad de no callar aquello que no siente justo o propicio para el crecimiento o cuidado de sí, que resiste con su presencia, con sus actos, sus palabras o silencios.

Estos modos de acercarnos al sujeto de la pedagogía, permiten considerar la presencia del otro, lo presente, lo inesperado, lo diferente, la palabra, y ello se convierte en el ejercicio primordial en las relaciones pedagógicas. Tal como lo expresa Freire (2004), todos tenemos el derecho a la voz, y si bien hace referencia al ámbito escolar en la relación de educando-educador, cabe afirmar que es un mismo encuentro con otro, un alguien que no se “cubre” para darse a escuchar y permitir que su voz sea portadora de experiencias para los que atienden, pues el saber escuchar se convierte en una construcción de experiencias recíprocas, considerar la palabra del otro, darle lugar y acogerla con el valor con que llega, es lo que hace que esa construcción sea posible.

Así pues, desde las relaciones pedagógicas se entiende un sujeto portador de historias, momentos, espacios y experiencias, un sujeto que resiste desde su cotidianidad con miras al cuidado de su propio ser, por ello se reitera lo que significa darle un lugar a su voz y a su presencia, permitirle ser y actuar de manera crítica y reflexiva, ser activo, autónomo, construirse a partir de lo otro y con los otros; en este sentido, las relaciones pedagógicas, nos muestran como una necesidad el hecho de reconocer el gesto de los otros, sus palabras con la carga de significados, esto con el fin de que suceda la transformación, la reflexión y por ende, la experiencia (Frigerio, 2012).

Estas prácticas de resistencias, muestran un sujeto que se reivindica consigo mismo, se reconoce como parte activa de una sociedad que habita, que necesita de su palabra, de su participación, un sujeto apropiado de sus formas de estar en el mundo, que reconoce su historia y cuenta con la autonomía para mantenerse frente a lo que no siente oportuno para el transcurrir de la misma, un sujeto que no calla, que expresa de diferentes formas aquello que no siente como parte de sí.

Por otro lado, queremos entender las resistencias no como una manifestación colectiva frente una entidad o grupo específico, sino como las formas en que el sujeto hace visible aquello que va en contra de su forma de pensar y de hacer; sobre esto y desde la teoría de Foucault, referenciado por Cely (2016), se afirma que las prácticas de resistencias no tienen como objetivo luchar o atacar a una institución, un grupo o una clase en específico, sino enfrentarse a una forma de poder, la cual está aplicada en la vida cotidiana del sujeto, aquella que lo “categoriza”, que lo mueve de su propia individualidad, de su identidad; estas prácticas movilizan al sujeto, no permiten pasividad ni conformidad sobre sí, es autonomía y reflexión de sus mismas formas de

concebirse y entenderse como sujeto. Del mismo modo, Cely (2016), al hablar de resistencias lo hace en relación a la emancipación del sujeto, pues dentro de sus prácticas se reconoce como activo, al conformar sus visiones sobre el mundo a través de reelaboraciones y construcciones de los mensajes ideológicos a los que permanece expuesto, sobre ello el autor afirma que: “asume una postura dialéctica –como lógica de la contradicción- frente al mundo que le ha tocado vivir, comprometiéndose con responsabilidad en la posibilidad de construir un nuevo orden social, justo, racional y humano” (p. 24).

Finalmente, creemos en las resistencias como prácticas de libertad y cuidado de sí, entendidas desde Foucault (1984) como una relación desde la ética consigo mismo y con aquellos que comparten su presente, son momentos en los cuales se manifiestan retornos hacia adentro del mismo sujeto, además de la capacidad que cuenta para develar dichas prácticas no solo desde la palabra, sino de otras formas como lo evidenciamos en nuestro proceso de investigación, resistencias presentes en una canción, un escrito, una puesta en escena, una improvisación, entre muchas otras.

2.3 Sentidos de existencia desde prácticas de subjetivación

Al conocer los procesos llevados a cabo con adolescentes en restablecimiento de derechos, nos interesamos por indagar y comprender cómo al estar supeditado a las condiciones de internamiento, se visibilizan las subjetivaciones, entendiéndolas como prácticas que desarrolla el sujeto para constituirse como tal, cuidar y cultivarse a sí mismo, como experiencia, como historia y como transformador de su propia existencia; tales prácticas le permiten al sujeto decidir libremente acerca de sus formas de concebir y actuar en el mundo que habita, su contexto; le permiten reflexionar constantemente sobre las maneras de actuar en el transcurrir de su vida.

Abordar las prácticas de subjetivación, implica además dar una mirada a la teoría que plantea Michel Foucault, quien se ha inscrito en una corriente de pensamiento donde la carga de

subjetividades no están dentro de una estructura formal, sino trascendentalmente histórica, desde allí que el filósofo se ocupe de una ontología que atiende a los modos de subjetivación propios de las prácticas sociales, concretas y situadas (Díaz, 1993), es decir, es un proceso en el cual los sujetos construyen su propia historia y actúan a partir de las decisiones tomadas sobre sí.

Del mismo modo, la subjetivación ha sido entendida como un proceso mediante el cual el sujeto se constituye y se relaciona consigo mismo por medio de una serie de prácticas como una construcción de la propia existencia; Revel (citado por Vignale, 2014), refiere esto como una política de la subjetivación, pues se crea una autonomía sobre sí y sobre aquellos que le rodean. Si bien el sujeto está constantemente permeado por la carga ideológica de agentes externos como la familia, la escuela y la sociedad, puede a partir de sus capacidades, ser agente de información y transformación de su propio ser.

De acuerdo con lo anterior, Foucault ha nombrado “tecnologías del yo” para referirse a dichas prácticas, en las cuales los individuos buscan realizar transformaciones en su vida; las técnicas interactúan con saberes y valores de su tiempo histórico pero no son determinados por ellos; por medio de esas técnicas el sujeto establece consigo mismo una relación ética, además se desechan los códigos externos al individuo y se retoman medidas personales, espirituales, corporales y demás, que se sirvan para conseguir lo que cada uno considere armonioso para la construcción de su ser (Díaz, 1993).

Desde las “tecnologías del yo”, los sujetos cuentan con la capacidad de constituirse a partir de prácticas que no están configuradas desde de lo convencional, sobre esto y apoyada en la teoría de Foucault, González (2016), afirma:

La activación de estas tecnologías en el sujeto generan lo que Foucault denomina proceso de subjetivación que en otras palabras puede ser entendido como el proceso personal de hacerse sujeto a través de ciertas prácticas, ya sean positivas o negativas, y cuya materia prima es ese yo

creador interno, auto reflexivo y autoconsciente; además, de aquellos elementos externos que pueden incidir en este proceso y que pueden generar modos de subjetivación nefastos y en el mejor de los casos, acertados. (p. 94)

Es entonces, como las prácticas de subjetivación permiten que el sujeto realice sus propias transformaciones, no necesariamente de forma positiva, si bien el entorno puede contribuir a que sea de esta manera, es el propio sujeto quien decide cómo llevar su existencia y reflexionar constantemente sobre ella y así tomar nuevas acciones acerca de las formas de vivir y concebir su presente, esto a partir de las relaciones consigo mismo y con lo otro que lo rodea.

Así mismo, las prácticas de subjetivación, han implicado la problematización sobre las formas en que el sujeto se constituye históricamente como experiencia, admiten la pregunta sobre quiénes somos y qué se debe hacer de nosotros mismos; son los modos de concebir la filosofía los que hacen que existan constantes cuestionamientos acerca del propio ser histórico (Vignale, 2014). Sobre esto, Foucault refiere la exigencia de libertad, no la que se proclama sino la que se evidencia en las prácticas que asume el sujeto para transformarse e inventarse permanentemente. De ahí que pueda darse una práctica de subjetivación, cuando se hace presente en el sujeto la libertad de resistirse a otros dispositivos que lo constituyen y realiza sus propias construcciones y reflexiones a partir de lo que es y ha sido, construyendo formas tácticas que le permiten *ser* de otra manera.

Las prácticas de subjetivación se convierten a su vez en el juego de la libertad, entendida como un ejercicio deliberado de resistencia (Vignale, 2014), todo este proceso muestra las posibilidades que tiene el sujeto de transformar el presente y lo que es, pese a lo condicionado que está por el hecho de ser parte de una sociedad con su cultura, sus creencias y sus representaciones, el sujeto hace resistencia desde su práctica, desde sus decisiones y desde la transformación y construcción de su ser.

Del mismo modo, las prácticas de subjetivación hacen referencia a un sujeto de la experiencia, del acontecer, del devenir, las formas en que percibe no solo su lugar en el mundo, sino su propio cuerpo; se constituye como tal cuando se piensa a sí mismo en relación a los otros y su contexto, logrando así procesos de transformación en relación a formas de dominación (González, 2016). Estas prácticas advierten a un sujeto expuesto a enfrentarse constantemente a sí mismo, a desafiar sus formas de entenderse y a la apuesta por configurarse a medida en que transcurre su historia y en el caso de nuestra investigación, habitando un presente en el que se encuentra en un encierro transitorio, el cual condiciona o limita estas prácticas de liberación. Desde la teoría de Foucault (citado por Castro, 2004), las prácticas de subjetivación corresponden además a los procedimientos, las técnicas y ejercicios con los que el sujeto se constituye como portador de conocimiento y transformador de su ser.

Así mismo, los sujetos en sus prácticas de subjetivación, se encuentran en un “movimiento incesante”, en una transformación ininterrumpida de sí, es decir, como lo expone Piedrahita (citado por González, 2016):

...en este sentido donde existe subjetivación, no hay un sujeto sujetado a condiciones estables y asignadas de existencia; existe un cuerpo o una existencia que se afirma en la diferencia, en la mutación de su sí mismo y en la ruptura con el presente. (p.94)

Es el sujeto entonces, quien opta libremente por un modo de existencia diferente a las normas dadas y se configura como otro distinto a partir de su sentir, accionar, su hacer, su decir, entre otras, y es así como surgen posibilidades de modificar lo dado, lo establecido o instituido (González, 2016). Desde estas prácticas el sujeto también hace resistencia frente a los supuestos, lo instaurado, cuenta con la capacidad de resistir ante el deber ser implantado por el afuera.

Es de esta manera como optamos por comprender las prácticas de subjetivación, como una ininterrumpida transformación del sujeto desde el cultivo de sí y una constante reflexión

sobre estas prácticas de libertad que lo llevan hacia la constitución y reconstrucción de las formas de llevar su vida de acuerdo con lo que considera oportuno; un proceso en el que el sujeto es crítico y autónomo ante las decisiones correspondientes con su presente.

3. CONSTRUCCIÓN DE LA TRAMA. SOBRE LA METODOLOGÍA

Elegir la metodología de investigación en nuestro caso no fue complejo, teníamos clara la intención de mediar los encuentros con el arte y que desde allí afloraran las historias, experiencias, conversaciones y demás, lo cual de entrada nos mostraba un horizonte metodológico; claro está que al principio contamos con ciertas dudas en cuanto al método de investigación, pero por suerte tuvimos la oportunidad de hacer un recorrido por cada uno de ellos hasta confirmar nuestro interés y elección por las narrativas, reconociendo estas como el camino para alcanzar los objetivos planteados. Es importante mencionar que los primeros encuentros con los adolescentes de la institución, nos permitió a su vez reelaborar las planeaciones, replantear estrategias y hacer modificaciones en algunos aspectos metodológicos, mostrándonos nuevamente que el ejercicio de la investigación cualitativa abarca múltiples opciones en relación a las maneras de recorrer ese trayecto que de antemano no está preestablecido.

Es oportuno hacer mención, acerca de lo importante que fue valemos de la Educación Popular como base para el desarrollo metodológico, pues pensamos que las posibilidades que se tejen alrededor de esta, requieren reconocer los sentidos que hemos mencionado además acerca de las relaciones pedagógicas, en tanto las asumimos todo el tiempo como mediadora para la comprensión y acercamiento a las realidades sociales, a partir del sujeto y su interacción con los otros y lo otro desde las prácticas de subjetivación y resistencias. Es por esto, que nos apoyamos en la Educación Popular como posibilitadora para la comprensión del sujeto que las habita; comprendemos pues, que el ser humano es historia y acontecimiento, es una construcción constante que se reafirma en el encuentro con el otro y es viviendo en compañía que se tejen las experiencias y la posibilidad de asumirse como sujeto autónomo y crítico dentro de una cultura y una sociedad que lo acoge, y es allí, en el tejido de las relaciones que cobra sentido la vida cotidiana (Mèlich, 1994).

Es por esto que decimos desarrollar el proceso metodológico con aportes de la Educación Popular, pues como lo expone Ortega & Torres (2011), se le apuesta a unos sujetos que se interroguen por su propia práctica y que se piensen en relación a los espacios y contextos que habitan. Asumimos en el proceso metodológico a unos sujetos con voluntad de expresar de

diferentes formas aquello que piensan, sienten y las formas en las que conciben su presente, un grupo de adolescentes que no calla, que se expone como fuerte o frágil ante los otros.

Como se mencionó anteriormente, la metodología se enmarca en la investigación cualitativa, la cual nos permitió estudiar una realidad social particular desde el acercamiento directo con el grupo de adolescentes en restablecimiento de derechos, además de conseguir un acercamiento a sus subjetividades desde las relaciones que se entrelazan en la cotidianidad, una conversación a partir del ejercicio de tejer manillas, de pintar un mural, escuchar o escribir una canción, entre otros. Elegimos entonces la investigación cualitativa, con la idea de ir más allá de solo conocer una realidad de manera superficial, pues como lo menciona Galeano (2004) se elige abordar las realidades no solo sociales, sino subjetivas e intersubjetivas como objetos legítimos de conocimiento científico; la intención así, es comprender a partir del sujeto, las lógicas de pensamiento que guían las acciones sociales y admite como fuente de conocimiento las dimensiones internas y subjetivas de esa realidad social.

Del mismo modo, a partir de la investigación cualitativa se considera el orden social como poco previsible, como lo dice Rico (2002) el interés está por comprender más que explicar y para ello se vale de la información en forma de testimonios y observaciones para analizar y relacionar las preguntas iniciales con los hallazgos encontrados constantemente. En nuestro caso, la pregunta por las prácticas de subjetivación y resistencia permanecieron “sobre la mesa”, de hecho al recopilar lo encontrado nos dimos cuenta que las prácticas mencionadas se manifestaron hasta en los momentos en que los adolescentes tenían un receso, donde se hacían presentes acontecimientos de reciprocidad hacia compañeros con los que inicialmente no había interés de compartir o conocer.

La metodología de nuestra investigación se abordó además desde el enfoque Hermenéutico, el cual Ángel & Herrera (citado por Arias & Alvarado, 2015), lo enuncian como una constante pregunta por lo social, por el reconocimiento de los fenómenos propiamente humanos, no con la idea de explicar, sino de comprender a los sujetos como portadores de conocimiento, es así como el enfoque permite alternativas para la comprensión social y de allí la interpretación de narrativas. Elegimos para nuestra investigación este enfoque pues nos permitió como lo afirma Cifuentes (2011) reconocer la diversidad, las realidades y construir sentido

partiendo de la comprensión sobre el mundo simbólico creado por los sujetos; de allí la importancia de tener conocimiento del contexto, puesto que no es posible comprender desde la neutralidad, desde el afuera, desde la pasividad. En el transcurso de los encuentros por ejemplo, fuimos conociendo las diferentes costumbres que desde niños acompañan a los adolescentes, el hecho de ser común para algunos trabajar en el campo desde que están pequeños o naturalizar el hecho de saber que sus padres son los encargados de “cobrar la vacuna” en el barrio, pedir limosna para contribuir en los gastos familiares y demás, nos mostró que la comprensión parte de lo individual y que de allí surge las formas de relacionarse con los otros.

El enfoque Hermenéutico, permite concentrarse en la comprensión del quehacer, indagar situaciones, contextos, particularidades, imaginarios, narrativas, sentidos, estéticas e intenciones que configuran la vida cotidiana, las vivencias y las experiencias son consideradas como la esencia para el proceso de conocimiento de las realidades de los sujetos y como punto de partida para el desarrollo de una investigación. Valernos del acontecimiento, de insistir en escucharnos, en respetar las voces de los otros, sus historias y sus formas de expresarse, fue el sendero para conseguir que ellos mismos se identificaran como grupo y conseguir que cada uno se permitiera expresar emociones desde alguna forma del arte, fue un paso lento pero de regocijo, no solo para el desarrollo de la investigación, sino para nosotras como investigadoras.

Como lo hemos mencionado a lo largo del escrito, acompañamos la investigación con el método narrativo, asumiendo éste no como un simple relato, sino como lo enuncia Lara (2010), un vehículo para lograr la comprensión de las realidades latentes entre los sujetos, las relación entre sí y con su contexto; las narrativas permiten que los participantes expresen lo vivido y lo sentido en determinada situación, pero también hace que las emociones y sentimientos estén involucrados, mostrando así ciertas dimensiones personales, sociales y biográficas.

El método narrativo involucra al sujeto y su subjetividad de forma directa, Lara (2010) refiere que los sujetos cuentan con la capacidad de actualizar su realidad y relacionarla con sus subjetividades, constituye en un campo problemático desde donde se piensa la realidad social y el propio pensar de la misma. Es así como en el plano de la subjetividad, los sujetos logran reelaborar y reconstruir sus experiencias de la vida cotidiana, donde convergen las dimensiones del pasado como reconstrucción en el presente y apropiación del futuro, esto desde la historicidad que reconstruye la significación de los acontecimientos narrados.

Elegir el método narrativo, nos permitió tener siempre presente el entender la palabra como acontecimiento, el instante y cada momento como parte de sus narrativas, no solo se trata del resultado de un taller, son las conversaciones que surgen alrededor de una pintura, la planeación de una puesta en escena, los comentarios durante la creación de un cuento, las experiencias que propician los juegos de improvisación teatral o musical, las charlas cotidianas durante la construcción de un telar; todo esto hace parte de cómo ellos viven su presente y proyectan su futuro, es la muestra de cómo sus voces exponen libremente lo que sienten, lo que refutan, lo que ocultan o aquello que siempre han querido contar.

3.1 Transitar por los momentos de la investigación

Por otro lado, consideramos importante mencionar sobre la construcción de los datos que como lo afirman Coffey & Atkinson (2003) no existe una “mejor manera” de recolectar y analizar los relatos que se lograron obtener, pues el método es flexible en cuanto a las estrategias analíticas. La investigación cualitativa como lo dice Galeano (2004), considera que no se trata de contar con un conjunto de técnicas y darles la mayor relevancia a ellas, sino entender el proceso de investigar como un modo de encarar el mundo de la interioridad de los sujetos sociales y de las relaciones que se tejen entre ellos en determinados contextos.

De acuerdo con lo anterior, exponemos que para el proceso de indagación, planeación de los encuentros, momentos de análisis y demás, nos valimos de algunos autores que desde sus teorías y estudios, nos complementan y se ajustan a las ideas que desde el inicio queríamos

abordar en nuestra investigación, además de permitirnos replantear asuntos durante el proceso y encaminarnos hacia la reflexión y comprensión de los objetivos y preguntas ya pensadas.

Es así como nosotras en afinidad con los autores Connelly & Clandinin (1995) y Quintero (2018), optamos por entender las narrativas como una trama, la cual es construida desde el momento en que se toma la decisión por el tema a investigar, el grupo de personas que se van a visitar, lo que sucede en el transcurso de cada encuentro y cómo lo escuchado, lo observado y hasta lo callado se convierte en la escritura (relato) que se servirá para la comprensión no solo del tema pensado inicialmente sino de cómo dichos sujetos comprenden su presente; como lo afirma Quintero (2018): “En otras palabras, toda trama tiene una composición en la que el obrar humano se narra y, con ello, se comprende el mundo —hermenéutica—” (p.118).

Cabe señalar que nosotras pasamos por varios momentos durante el proceso de investigación, en el primero de ellos nos dimos a la tarea de definir los temas de interés, plantear objetivos, preguntas y posibles formas de llevar a cabo el proceso, realizamos rastreos bibliográficos sobre el restablecimiento de derechos, adolescencia, prácticas de subjetivación, resistencia, vulnerabilidad, pedagogía social, educación popular, entre otros temas que a medida que avanzaba la investigación, iban surgiendo, todo ello lo depositamos en una matriz de base de datos- revisión bibliográfica⁶, que nos permitió tener claridad y facilidad de acceso a cada uno de los documentos abordados; así mismo, nos encargamos de definir la institución y los adolescentes que acompañarían la investigación. Quintero (2018), nombra este momento como “*pre-concepción del mundo de la trama*” (p.119), donde se identifican los elementos heterogéneos que van a dar lugar a dicha trama: los sujetos, el lugar, los acontecimientos, el uso del lenguaje, entre otros y, lo nombra de esta manera porque todavía no se cuenta con una historia, solo con los aspectos que darán lugar a su composición.

⁶ Ver anexo N° 1

Durante este primer momento, surge la creación del proyecto pedagógico *VER*, el cual lo pensamos desde el inicio como un espacio donde fluya la palabra, la conversación, la expresión de emociones, recuerdos, historias y más a partir de la escritura de una canción, de una pintura, una puesta en escena, un dibujo, una carta, entre muchos otros, un lugar de confianza para alzar la voz sin ser juzgados o señalados, para el reconocimiento propio y de otros que también han pasado por situaciones que han marcado sus vidas, un espacio de resistencia hacia un afuera que los silencia, que los olvida, que los quiere alejar; con el proyecto *VER* quisimos transformar la formalidad del trabajo de campo, apostamos por crear un proyecto donde hubiesen voces cómplices que se motivaron a ser parte de la construcción del mismo y con el grupo de adolescentes lo conseguimos.

Al tener claro lo anterior, pasamos a otro momento nombrado por Connelly & Clandinin (1995) como “*Empezando el relato*” (p.5), donde invitan a asumir una postura ética relacionada con los principios establecidos por la responsabilidad que tenemos tanto nosotras como investigadoras y los adolescentes como acompañantes del proceso, además porque se iniciarían encuentros en los que se crearía un tejido a partir de las narrativas compartidas, relación que implica sentimientos de conexión en las que deben confluír la igualdad, atención mutua, respeto, entre otros. Es así, como luego de conocer el grupo de adolescentes que nos acompañaron, les compartimos toda la información acerca del proyecto *VER* y de las ideas que teníamos para los encuentros, de igual forma les informamos que la asistencia era completamente voluntaria, les entregamos un consentimiento informado⁷ donde reiteramos su presencia como una decisión, además de la confidencialidad de sus nombres y sus rostros, en el primer encuentro también realizamos entre todos unos acuerdos que debían ser cumplidos durante cada sesión, algunos de ellos fueron: Pedir la palabra para hablar, Respetar la palabra del otro, escuchar a los adolescentes (ésta referida hacia nosotras), manejar el orden y la disciplina, no decir palabras soeces, tener tolerancia, entre otras.

⁷ Ver anexo N° 2

Los autores en mención también resaltan este primer acercamiento con el campo como una relación entre voces, la cual reside en los sujetos y es la que permite su participación en una comunidad; Britzman (citado por Connelly & Clandinin, 1995) menciona que la lucha por la voz está latente cuando una persona quiere ser escuchada, la voz sugiere relaciones entre él mismo con el sentido de su experiencia y con los otros. De esta manera, la relación que se crea entre nosotras y ellos, cobra mayor importancia y correspondencia a partir de los relatos y la confianza que se va creando para alzar sus voces.

Posteriormente, los autores nombran la continuación del proceso investigativo como “*Viviendo el relato*” (p. 7), donde se resalta la importancia de comprender que los sujetos se encuentran viviendo sus historias en un contexto experiencial y que al mismo tiempo la están compartiendo con palabras que al ser escuchadas por ellos mismos pueden llevar a una reflexión sobre sus vivencias; Connelly & Clandinin (1995) exponen que hace parte de la complejidad el hecho de acercarse a una vida que se encuentra en un crecimiento futuro imaginario, lo que implica recontar historias e intentar revivirlas. Para propiciar esto entonces, se sugiere implementar ciertas técnicas, instrumentos y ejercicios donde se cree un espacio respetuoso para la narración; en nuestro caso, optamos en primer lugar por implementar como instrumentos: notas y diarios de campo⁸, observación no participativa, encuesta⁹, matriz comparativa y red de análisis; como técnicas decidimos partir por talleres mediados de algunas expresiones artísticas, pues consideramos que desde allí se logran desatar hasta los sentimientos más profundos.

Nosotras decidimos mediar los encuentros con algunas expresiones artísticas, pues confiamos en la facultad que tienen estas sobre el sujeto, las artes pueden lograr remover recuerdos por medio de una canción, anécdotas a través de las puestas en escena, sueños y proyecciones plasmadas en la escritura de un cuento, reproches o sensaciones de injusticia reflejadas en una pintura, entre muchas otras formas de manifestar y expresar lo que sienten,

⁸ Ver anexo N° 3

⁹ Ver anexo N° 4

callan y aman, denotar momentos en los que fueron felices o quizás no tanto, situaciones que el arte logra desencadenar y a su vez, al ser compartido en un grupo, permite pensar sobre sí y pensar en los otros. Martín (citado por Pérez, 2002) considera que con el arte se pueden alcanzar objetivos más que pragmáticos y reglados, tales como la conquista de la autoestima, el conocimiento de sí, de su propio cuerpo y de los cuerpos que están alrededor, reconocer habilidades, expresar sus sentires, aprender a escuchar y comprender al otro por su historia plasmada en arte, entre otros.

Así pues, nosotras llegamos con una propuesta a la institución, pero quisimos que el grupo de adolescentes desde sus intereses nos manifestaran cuál de las múltiples formas del arte quisieran que nosotras lleváramos a los encuentros, ellos propusieron las siguientes: Graffiti, cocina, improvisación, telares, pintura, música y estampación; desde allí entonces, partimos para realizar las planeaciones¹⁰ complementando las ideas expresadas y pasamos a contactar a las personas que nos apoyarían según el taller. La intención de nosotras con el proyecto *VER* era que ellos se apropiaran de él, por esto en el segundo el encuentro les propusimos elaborar el logo del proyecto¹¹ y este mismo día crear una bitácora¹² en la cual al finalizar cada sesión escribieran libremente las sensaciones manifiestas durante el taller.

En los demás encuentros, contamos con talleres de: Cuentería, teatro foro, pintura, música e improvisación, tejido de manillas y cocina; en cada una de las sesiones, los adolescentes tenían la oportunidad de narrar momentos de su vida que por alguna razón recuerdan, momentos de su infancia, con su familia, amigos, sueños futuros y proyectos de vida, también hubo momentos de nostalgia, enojo y frustración, pero fue así como se construyó un grupo donde fluía la confianza y la consideración por los otros. Al inicio se sentían ciertas barreras que no permitían que los adolescentes se expresaran tranquilamente, pues entre ellos no se llevaban muy bien y lo

¹⁰ Ver anexo N° 5

¹¹ Ver anexo N° 6

¹² Ver anexo N° 7

manifestaban abiertamente; pasados los encuentros, ellos mismos expresaron que conocer la historia de los compañeros, los hizo entender las diversas formas de ser, algunas de sus palabras fueron: *“lo que me gustó de la actividad también mucho es que uno aprende cosas que uno nunca había hecho en otras partes, como las manillas, yo nunca había visto hacer esas manillas, yo ni pensaba que íbamos hacer eso porque es muy duro además y mentiras que las hicimos antes bacanas porque vea esa como quedó, me gustó mucho las artes”, “yo soy realista, yo no quería subir, uno un sábado es con sus privilegios uno parchado por allá, para subir a una actividad también, toda la semana en actividad y el sábado, no yo no quería subir”, “ya después me gustaba.. aprende uno y a conocerse, la paciencia, la tranquilidad”, “hemos soltado la pena”, “aprendimos a soltarnos” , “uno hace las cosas bien, por ejemplo como hicimos, por ejemplo de mi parte la manilla que yo hice, yo siempre que hay que hacer cosas con arte siempre la hago así con el nombre de mi hermano ¿sí sabe?, me da como más valor, más energía a hacer las cosas bien”.*

Todo este proceso, contó con diez sesiones, cada una de tres horas con un receso de quince minutos aproximadamente para un refrigerio, el último encuentro fue una muestra artística y pedagógica¹³ en las instalaciones de la Universidad de Antioquia, donde los adolescentes llevaron algunas de sus creaciones, contaron su experiencia en el proyecto y a su vez cantaron unas canciones escritas por uno de sus compañeros, una de ellas, la última cantada por todos se tituló “Voces en Resistencia”¹⁴. Ese día hicimos entrega de un certificado de participación¹⁵ y nos despedimos con mutuo agradecimiento.

El siguiente momento, es nombrado por los autores Connelly & Clandinin (1995) como *“Escribir la narrativa”* (p.12), la cual corresponde al momento de culminación de encuentros y se pasa a la escritura que si bien inició desde antes de los talleres, se modifica a medida en que transcurre el proceso de investigación, lo que indica que es un proceso multiciclo como lo

¹³ Ver anexo N° 8

¹⁴ Ver anexo N° 9

¹⁵ Ver anexo N° 10

menciona Galeano (2004), donde se hace necesario en ocasiones, volver sobre el diseño, replantear ideas, generar nuevas discusiones y reflexiones hasta considerar terminado el documento. Es importante mencionar que para llevar a cabo este momento también tomamos como referente a Quintero (2018), quien nombra este paso como:

... re-configuración de la trama (...). Se denomina por Ricoeur como la fusión de horizontes, pues el que escucha o el lector se encarga de otorgar otros sentidos y, con ello, reconfigurar lo narrado. Este oyente o lector desde su propia experiencia de vida e imaginación eleva o abre el texto — narración— a nuevas interpretaciones. (p.120)

Para ello entonces, recolectamos todas las notas y diarios de campo escritos, y de acuerdo con lo ofrecido por Quintero (2018), adaptamos su propuesta de red conceptual para el análisis a un formato nombrado por nosotras como “*Momentos de Análisis*”¹⁶, allí organizamos los acontecimientos identificados en los encuentros y los separamos por: Fragmentos del diario de campo, descripción (espacio, temporalidad y sujetos), relación con el tema de investigación y relación con autores o estudios; además nos dimos a la tarea de separar los fragmentos de acuerdo a las categorías: Subjetivación, Resistencia e Institucionalidad.

Finalmente, la estructura narrativa se convierte como lo nombra Connelly & Clandinin (1995) en la “*Construcción de la trama*” (p.21), asumiendo la narrativa como una totalidad, entendiéndose como una construcción de particularidades concretas de la vida narrada. Es importante tener presente el tiempo (como sustancia de la trama) y el espacio, los cuales también se convierten en una construcción escrita en forma de trama y escenario; estos elementos “trabajan juntos” para crear así la cualidad de la experiencia narrativa. Los autores también afirman que si bien no es fácil escribir los escenarios compuestos, personajes, ambientes físicos y contextos, son elementos fundamentales para lograr dicha construcción; es también importante señalar que a pesar de tener la trama o el relato escrito, la vida sigue transcurriendo y lo narrado

¹⁶ Ver anexo N° 11

hoy se convierte en acontecimientos de mañana, por ello se considera un proceso inacabado, con historias que serán re-contadas una y otra vez, y las vidas relatadas serán re-vividas de otras formas.

La “*Construcción de la trama*” en nuestro caso, la hemos dividido en tres capítulos nombrados: 1. Percepciones de sí y umbrales de existencia. Lecturas sobre las subjetividades de los adolescentes en proceso de restablecimiento de derechos. 2. Urdimbres de libertad en entramados de resistencias. Hacia la construcción de otras posibilidades de existencia. 3. Prácticas de subjetivación y sentidos de vida como artes de la existencia. En ellos exponemos un tejido con las experiencias vividas desde los adolescentes y de nosotras como investigadoras, dando respuesta a su vez a los objetivos y preguntas que acompañaron todo el proceso de investigación.

4. INTERPRETACIÓN DE VOCES. SOBRE LA DISCUSIÓN Y HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN

Hemos asumido la tarea de comprender a los sujetos que se encarnan en las adolescencias vulneradas, específicamente a los adolescentes¹⁷ en proceso de restablecimiento de derechos de un centro de protección del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar de la ciudad de Medellín, que como ya hemos enunciado anteriormente, se encuentran en situación de internamiento, principalmente por el consumo problemático de sustancias psicoactivas y asociado a ello, un sin número de conflictos de orden familiar y social.

Desde las urdimbres construidas a partir de las narrativas de estos adolescentes, se vislumbran ciertos acontecimientos relacionados con sus sentidos de vida, desde aquellas experiencias que van constituyendo umbrales¹⁸ donde los adolescentes asumen sus propias formas de existencia, las cuales son descritas por relatos acerca de asuntos concretos en relación con su infancia y adolescencia, que van aportando a la comprensión de las prácticas de subjetivación y de resistencia.

A continuación presentamos tres discusiones principales que permiten abordar la problemática de las *adolescencias otras* desde sus propias perspectivas, reconociendo sus voces como instrumentos de resistencia y construcción de posibilidades de prácticas de liberación: En primer lugar, abordaremos los *umbrales de existencia* de los adolescentes, con el fin de comprender desde sus subjetividades cómo se reconocen a sí mismos. En segundo lugar, atenderemos las urdimbres de libertad desde *tejidos de resistencias* como posibilitadores de otras formas de estar en el mundo y asumir su propia existencia. Por último, analizaremos las

¹⁷Desde aquí, al hablar de los *adolescentes* estaremos haciendo referencia particularmente a quienes participaron del proyecto Voces en Resistencia, por lo que aclaramos que no se toma el término de manera totalizadora y generalizada.

¹⁸A partir del pensamiento de Skliar (s.f.) en el que advierte que “el mundo adolescente constituye un ámbito casi hermético para los adultos; es un tiempo biográfico caracterizado por la autorreferencialidad, el ensimismamiento, la invención de lenguajes cuyo desciframiento sólo les compete a los pares, la construcción de espacios impenetrables y de diversas formas ritualistas que se vinculan estrechamente con las prácticas, arcaicas, de la iniciación.” (p.85), adoptamos el término *umbral* metafóricamente, aludiendo a la posibilidad de entrada a ese mundo de los adolescentes que nos ha sido vedado por el hecho de ser adultos. El *umbral* nos permite reconocer las realidades de los adolescentes sin juzgamientos, a partir de sus narrativas y sus formas de vivir.

prácticas de subjetivación en relación con la construcción de sus sentidos de vida y su función liberadora.

4.1 Umbrales de existencia. Lecturas sobre vulnerabilidades entendidas desde los adolescentes en proceso de restablecimiento de derechos

Conocer el mundo de los adolescentes, cómo se piensan, se sienten y se viven desde sus propias percepciones, conlleva a un ejercicio de agudización del oído hacia aquello que nos narran con sus voces, cuerpos e incluso con sus silencios. En general, hemos asumido el mundo de estos como un espacio hermético en el que hay cabida desde la complicidad, por lo que la figura adulta, al ser referente de autoridad y norma, no tiene lugar; sin embargo, aludimos a la posibilidad de irrumpir en esta lógica, donde los adolescente nos permitieron hacer parte de algunos momentos significativos de sus conversaciones, dando apertura a la construcción de nuevas comprensiones sobre ellos.

A continuación presentamos una voz¹⁹ desde la cual reconocemos las percepciones de los adolescentes acerca de su infancia y vulnerabilidades y cómo estas van generando umbrales en los que se autentican sus modos de vida y van construyendo sus subjetividades:

4.1.1. “No hay tiempo para ser niños”

¹⁹La voz principal de este capítulo (*no hay tiempo para ser niños*) que da lugar al análisis de cómo perciben los adolescentes las vulnerabilidades y estas a su vez, cómo van configurando sus modos de existencia, recoge las diferentes posturas de quienes participaron en el proyecto Voces en Resistencia, siendo extraídas de conversaciones espontáneas con estos que no quedaron en el registro de audio, y en algunos casos, ni en los diarios de campo; sin embargo, son reconocidas desde el debate posterior de los encuentros para ser seleccionadas debido a su carga interpretativa.

Si bien, en principio nuestro interés no fue escudriñar tácitamente las *vulnerabilidades* de los adolescentes, dado que por una apuesta ética y pedagógica los asumimos desde la construcción de su propio ser, es decir, cómo se piensan y se sienten con su existencia sin encasillarlos en las situaciones que los llevaron al proceso de restablecimiento de derechos, cabe mencionar que estas fueron surgiendo en los entretijos realizados en cada uno de los encuentros del proyecto *Voces en Resistencia*, no como un asunto de reconocimiento de las disposiciones al riesgo, como podrían ser vistas desde un enfoque de derechos, sino entendidas como experiencias y sentidos de vida, las cuales tornan más significativo el modo en que se asume la vulneración desde las propias perspectivas de los adolescentes. De esta forma, entendemos que las vulnerabilidades se tornan en experiencias de vida para los adolescentes, las cuales son identificadas desde sus relatos como modos en que van construyendo su existencia.

Desde los discursos de los adolescentes, evidenciamos la naturalización de una infancia que se ha visto interrumpida por situaciones relacionadas con la presunción de la adultez, haya sido voluntaria o impuesta a su voluntad, son mediadas por los contextos en los que se desenvuelven. En sus narrativas, reconocemos cuatro rasgos característicos: *trabajo infantil*, *consumo de sustancias psicoactivas*, *la negación del juego* y *las violencias intrafamiliares*, entendidas por ellos como experiencias que de una u otra forma han establecido sus subjetividades y marcado lo que son e influido en las decisiones tomadas en relación con los caminos que han escogido para sus vidas.

4.1.1.1. Trabajo infantil.

Para comprender un poco el panorama del trabajo infantil²⁰ en Colombia, exponemos el informe del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), en el cual se refiere

²⁰El trabajo infantil en Colombia es definido por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) con base en la ley 1098 de 2006 como toda actividad remunerada o no, ejercida por personas menores de 18 años de forma independiente o al servicio de otro. La problematización de dichas actividades corresponde a las limitaciones frente al desarrollo pleno de los niños y adolescentes, dado que puede afectar su salud, su integridad y tener implicaciones en su proceso escolar.

que para el cuarto trimestre del 2018, 644.000 personas entre los 5 y los 17 años de edad ejercieron ocupaciones remuneradas o no en el territorio colombiano, representando un mayor promedio por parte de los hombres con un 68,9%. Esto, conlleva a unas problemáticas concretas en relación a los impedimentos de los niños y adolescente en su desarrollo personal y escolar, poniéndolos en riesgo de “sufrir daños físicos, morales y psicológicos”, según expresa el ICBF.

Si bien, para las instituciones estatales el trabajo infantil es considerado un riesgo social, cabe señalar que para algunos de nuestros adolescentes ha representado efectivamente situaciones de peligro que han afectado su integridad física; sin embargo, para otros han sido formas de sustento donde han podido aprender diferentes oficios, los cuales emplean para conseguir su propio dinero y responder por sí mismos, posibilitando dos formas de percibir sus propias realidades y asumir sus modos de existencia. Desde los relatos expresados resaltamos ambas posturas, por ejemplo un adolescente advierte que

"Cuando yo tenía 12 años, a mí me gustaba mucho conocer lugares donde mi padrastro trabajaba, yo iba con él pa' todos esos lados. Un día él me dijo que fuera con él a trabajar, entonces yo me organicé y nos fuimos. Él estaba desherbando y yo pateaba los palos, pero él me dijo que no me le fuera a adelantar, pero yo no le hice caso y me le adelanté. Yo no lo escuchaba cuando de un momento a otro yo sentí que algo me chuzó y yo de una reaccioné, y me miré la mano y él me había cortado la mano derecha, y él estaba muy asustado y llamó a mi mamá para que me llevara al hospital. Y me llevaron y me cosieron y, no volví a trabajar con mi padrastro porque él no me dejaba." R., 15 años

Para este caso, la experiencia del trabajo no se constituye en una obligación sino a su propia elección; sin embargo, no se toman las precauciones necesarias frente a su cuidado, exponiéndose a una situación de riesgo. Lo anterior, deriva de unas prácticas culturales de los sectores rurales de nuestro país, siendo ello evidenciado por los reportes del DANE, en el que se registra un aumento de niños y adolescentes involucrados en labores del cuidado del campo, por lo cual, se exponen a experiencias de trabajo con herramientas para el aprendizaje de los oficios

de su contexto, aunque ello, refiere una suerte de *peligros* como el descrito. Si bien, dichas prácticas son culturales, no negamos que en ocasiones limitan las oportunidades para que los niños o adolescentes puedan terminar sus estudios o decidir libremente sobre su futuro laboral, representando una pérdida del control de sus propias vidas. Así pues, evidenciamos una naturalización de las prácticas laborales, aunque estas se asuman desde el riesgo.

Si bien, la iniciación a las actividades económicas por parte de algunos adolescentes se realiza de manera experiencial y voluntaria, en otras ocasiones se evidencia un carácter de obligatoriedad por parte de los adultos, quienes fuerzan al desarrollo de labores productivas aunque haya desacuerdo en ello. Para este caso, se registra el relato de un adolescente quien advierte sentirse mal cuando es obligado a trabajar para aportar al sostenimiento del hogar, lo cual surge de una actividad realizada desde el Teatro Foro para identificar situaciones de opresión:

"Cuando una vez mi abuelo quería que yo me mantuviera trabajando con él y a mí no me gusta...". E.M., 14 años

En esta medida, aunque se evidencia un sentimiento de resistencia frente a la participación de labores productivas, el adolescente es llevado a la ejecución de tareas con el fin de contribuir al sustento del hogar. Reconocemos así, que el trabajo infantil despliega otras problemáticas a nivel social en las que devienen situaciones de pobreza, inequidad o falta de oportunidades que complejizan las subjetividades de los adolescentes respecto al cómo deben enfrentarse a la vida, pues al ser obligados desde temprana edad a contribuir económicamente al hogar, también se ven forzados a abandonar simbólicamente el único lugar que supone les brinda protección, el hogar. Una situación similar es relatada por otro adolescente, donde el trabajo se torna como una forma de acceso a la alimentación, obligada por las condiciones de desigualdad de nuestros contextos y una necesidad misma de subsistencia:

“Mi mamá me ponía a trabajar y nos decía: si no trabajan, no comen”. B.S., 16 años

La obligatoriedad en el desarrollo de estas actividades a temprana edad no sólo responde a un ejercicio impuesto por la familia, sino que también el contexto socio-económico asume una carga sobre los adolescentes que los lleva a asumir el trabajo como única forma de sustento. Cabría preguntarnos aquí por las acciones implementadas a nivel estatal para contrarrestar esta problemática que envuelve no sólo a los adultos sino que afecta directa o indirectamente a los niños y adolescentes, pues estos se ven forzados en abandonar sus estudios y en cierta forma deben dejar de ser niños para asumir responsabilidades que supone son de los adultos.

Hemos conocido de programas especializados de atención a NNA en situación de trabajo infantil en la ciudad de Medellín que, desde el ICBF proporcionan herramientas para que estos puedan retomar sus estudios y a su vez continuar con sus labores, pues se tiene en cuenta que trabajar requiere una obligación para su propia manutención. Aunque estos programas resultan efectivos frente a la atención inmediata de esta población, aseguramos que no se trata la problemática de raíz, pues sigue habiendo ausencia de garantías a nivel estatal frente a una estabilidad económica, el acceso a un trabajo, ambientes armoniosos para el desarrollo de los NNA, acceso a salud, educación y recreación, entre otros que resultan básicos para una vida digna.

Situaciones parecidas son referenciadas en uno de los diarios de campo:

“Otros de los chicos expresan que si bien, no fueron obligados a trabajar, se vieron en la necesidad de hacerlo a temprana edad para poder sobrevivir”. (Diario de Campo, Encuentro 4)²¹

²¹ Esta observación se realiza a partir de una discusión generada por un ejercicio de Teatro Foro, en el que se escenifica a un hombre que obliga a su hijo a trabajar, siendo ello una situación de opresión referida por uno de los participantes, a lo que se suman voces refiriendo su propia manutención, por lo cual debían trabajar.

De esta forma, la presión que ejercen las necesidades económicas en las dinámicas de los hogares de los adolescente, ha llevado a que algunos asuman la responsabilidad de proveer para los gastos de la canasta familiar, dejando en definitiva o parcialmente la escuela, esto, teniendo en cuenta que 9 de los 10 participantes que terminaron el proyecto VER presentan retraso escolar, en algunos casos por deserción al iniciarse en el trabajo infantil o asociado al consumo de sustancias psicoactivas.²² Desde esta postura, evidenciamos que en muchas ocasiones el trabajo infantil se encuentra relacionado a otras prácticas sobre sí (como el consumo de SPA, la vida en calle, infracciones a la ley) que conllevan a estos adolescentes a constituirse desde subjetividades que en cierta medida refieren negatividades para un desarrollo armonioso, puesto que dichas prácticas van afectando las formas en que van percibiendo su mundo y cómo se relacionan con él, al asumir de golpe las realidades y necesidades básicas que deben suplir para sí mismos.

En otros casos, el trabajo infantil ha representado para los adolescentes la posibilidad de adquirir experiencias en labores diversas²³ que van creando un bagaje para sus vidas y brindando oportunidades para el sustento a futuro desde la construcción de sus proyectos ocupacionales. Al respecto, un adolescente expone que

²² Esta información es rastreada desde la caracterización de la población participante del proyecto Voces En Resistencia. Cabe mencionar que en todos los casos expuestos desde los adolescentes, el dinero generado a partir del trabajo realizado (legal o no) también era empleado para el acceso a sustancias psicoactivas, evidenciando una relación entre trabajo y consumo de drogas.

²³ Desde el Grupo Focal realizado en el primer encuentro del proyecto Voces En Resistencia, se registran en diferentes relatos de los adolescentes algunas experiencias en actividades económicas que pasan por la minería, la agricultura, la ganadería, la pesca, la albañilería y construcción, la carpintería, el comercio desde tiendas y almacenes, dando cuenta del tipo de actividades en las que se han integrado nuestros adolescentes para generar ingresos económicos.

“uno puede aprovechar esas habilidades para vivir de eso, en caso que sea necesario, por ejemplo, a mí la calle me ha enseñado todo lo urbano y yo veo eso como una posibilidad de vida”. Y.J., 18 años

Desde las experiencias registradas, asumimos el trabajo infantil como algo recurrente que comparten la mayoría de nuestros adolescentes, que no sólo pueden ser vistas desde una perspectiva de vulnerabilidad, sino que también pueden ser encaminadas hacia una orientación en la construcción de un proyecto de vida acorde a sus propios intereses. Cual sea el enfoque dado para dar respuesta a estas problemáticas, concordamos con lo expuesto por Pedraza & Ribero (2006): “sin importar cuál es la causa de que el menor esté trabajando, si esto genera consecuencias negativas para el menor, se debe propender remediar esta situación y brindarle las condiciones de bienestar que éste merece.” (p.5), permitiendo que los niños y adolescentes puedan ocuparse de sus responsabilidades educativas y el disfrute del desarrollo pleno de su personalidad, sin verse en la obligación de abandonar sus estudios para trabajar y velar desde temprana edad por el sustento económico de sus hogares. Brindar condiciones de bienestar a estos, implica también garantizar el bienestar a las familias desde mejores oportunidades de acceso a educación, salud y trabajo digno, en aras de transformar las realidades de los contextos donde crecen los niños, niñas y adolescentes de nuestro país.

Así pues, recogiendo las percepciones de los adolescente en relación al trabajo infantil, aludimos al hecho que este se presenta como una oportunidad de aprendizaje ante la posibilidad de adquirir experiencias que les posibiliten su manutención. Muchos de estos adolescentes han tenido que asumir sus realidades de golpe, estando en ocasiones en situación de calle, por lo que las opciones de supervivencia se limitan a la limosna o caridad, el hurto o robo, o el trabajo informal. El hecho de asumir unas realidades de precariedad y pobreza, les permite comprender o cuestionar las condiciones de desigualdad e inequidad de nuestra sociedad, ante lo cual asumen posturas de lucha como “guerrear”, y de esperanza y determinación como “voy a ser rico”, evidenciando pensamientos que se resisten a seguir en la misma condición de necesidad experimentada.

4.1.1.2. Consumo de sustancias psicoactivas.

El consumo de sustancias psicoactivas (SPA) representa una problemática significativa y preocupante en nuestro país por sus repercusiones a nivel social y en la salud pública. Según el Observatorio de Drogas de Colombia (ODC), las dificultades asociadas al consumo de SPA se evidencian desde los estudios realizados²⁴ en relación a sus afectaciones en la salud y las relaciones interpersonales y sociales en el ámbito personal, familiar, laboral y/o académico. Para el caso concreto de los adolescentes que se vincularon al proyecto *VER*, evidenciamos una edad promedio de 15,3 años, presentando consumo problemático²⁵ de sustancias psicoactivas, indicando ello, un consumo mayor a 12 meses y una iniciación en este a temprana edad.

Si bien, el propósito de esta investigación no fue indagar por aspectos relacionados al consumo de drogas, desde las narraciones registradas logramos evidenciar algunas experiencias que marcaron el inicio y la habituación al consumo de SPA de tres adolescentes en especial, relacionadas con algunas dinámicas en el ambiente familiar y social:

“Mi papá se iba uno minuticos y volvía todo contento. A mí no me parecía raro porque ya sospechaba. En una ocasión él quiso legalizarse conmigo y me contó que le gustaba meter perico y otras vueltas. De ahí, los dos empezamos a consumir juntos, entonces siempre era tomar licor y consumir drogas para continuar en la fiesta”. A.M., 16 años

²⁴ El Observatorio de Drogas de Colombia (ODC) avanza en estudios en el tratamiento del consumo de drogas a nivel nacional en colaboración con el Ministerio de Justicia y del Derecho, el Ministerio de Salud y Protección Social y el Ministerio de Educación Nacional, tomando tres poblaciones de impacto que se corresponden a “población general de 12 a 65 años, población escolar (estudiantes de básica y secundaria) y población universitaria”.

²⁵ Según el Lineamiento Técnico para la Atención de Niños, Niñas y Adolescentes, con Derechos Inobservados, Amenazados o Vulnerados, con Consumo de Sustancias Psicoactivas del 14 de septiembre de 2016, “el consumo problemático está determinado por el impacto que tiene sobre la salud (consecuencias visibles, enfermedades crónicas) y la aparición de consecuencias de tipo social con una connotación negativa (deterioro, aislamiento, conductas problemáticas, entre otras). Es decir, el consumo problemático no está directamente relacionado con los niveles de consumo sino con el impacto que el consumo de sustancias psicoactivas tiene en la vida de un individuo” (p.37).

En relación a este relato, el adolescente refiere que tuvo la oportunidad de conocer a su padre a través de las redes sociales y decide volver a establecer un vínculo después del abandono en el que se reconoce, tomando la decisión de irse a vivir con él. Sin embargo, las dinámicas del estilo de vida de su padre influyeron en la cronicidad de su consumo de SPA. Al respecto, hemos encontrado desde los relatos de algunos adolescentes que las familias (padres, hermanos y primos) han estado relacionadas con el consumo de drogas de estos, sea porque hayan consumido juntos o porque los hayan visto, generando en algunos, curiosidad de probar o de continuar haciéndolo.

Lo anterior refleja que la necesidad de atención primaria para contrarrestar las problemáticas de consumo de sustancias psicoactivas en niños, niñas y adolescentes, recae sobre la familia misma, puesto que las dinámicas de algunas de estas propenden a generar daños y perturbaciones que conllevan a un detrimento de la salud física y psíquica de los sujetos que la componen, pues tal como refieren Medina y Rubio (2012) los

“estudios señalan la existencia de factores biológicos, psicológicos y socioculturales relacionados con el consumo. La familia también juega un papel muy importante; fenómenos como la violencia intrafamiliar, pautas de crianza inadecuadas, modelos parentales negativos de consumo, poca atención de los padres a sus hijos, entre otras, pueden ser factores de riesgo”. (p.551)

Estando ello relacionado con lo descrito anteriormente (vida en calle, infracciones a la ley penal, deserción escolar, violencias, entre otras que afectan el desarrollo pleno de los adolescentes).

Desde la experiencia de otro adolescente, se integra la iniciación en el consumo de alcohol con el reforzamiento de una concepción de hombre estereotipada:

"... mi tío me decía que no jugara con carritos porque yo iba a ser un hombrecito y no un niñoito y me dio una copita de aguardiente, tenía siete años". J.L., 16 años

En este relato, la postura de ser "hombre" ha sido relacionada con algunos estereotipos de género que convocan a la masculinidad en relación a la *rudeza*, por lo cual, incentivar a un niño al consumo de alcohol y sustancias psicoactivas hace parte del proceso de crianza. Si bien, desde una postura adultocéntrica y moralizante habría una discriminación a dichas conductas, resaltamos que para los adolescentes siguen siendo situaciones que han enfrentado en su cotidianidad y sus propios contextos, asumiendo ello como realidades naturalizadas. Por ello, resulta poco controversial para los adolescentes el hecho de que tomen alcohol, aunque la ley lo prohíba.

Por último, referenciamos una situación que surge desde un ejercicio de Teatro Foro, la cual es identificada por un adolescente como una experiencia de opresión y se registra en uno de los diarios de campo:

"la siguiente situación expone a un niño en la calle que se siente aburrido y busca la forma de conseguir droga, la cual adquiere por parte de otras personas mayores que él". (Diario de Campo, Encuentro 4)

En la discusión de este ejercicio, los adolescentes advierten que es común acceder a las drogas a través de personas adultas o cualquiera que consuma, puesto que existe un código en la calle: "no se le niega droga a nadie"²⁶. Ello deja en descubierto otras realidades a las que se enfrentan nuestros adolescentes en el ámbito social, pues la iniciación del consumo o la

²⁶ Esta expresión surge en diálogo espontáneo con uno de los adolescentes en otro espacio por fuera del proyecto Voces En Resistencia.

permanencia en este, se encuentra asociado en algunos casos a la vinculación de los adolescentes a organizaciones delictivas de narcotráfico como guerrillas o paramilitarismo, o en un ámbito menor, en combos barriales que manejan plazas de microtráfico de drogas. Imposible negar lo que deviene de ello, puesto que muchos de los adolescentes que se han integrados a estos, han resultado con amenazas o atentados contra sus vidas, perpetuando desde las calles el conflicto armado que vive nuestro país por causa del narcotráfico y la lucha de poderes.

En relación a lo anterior, sitúa García R. De la Cruz (2009) que “los adolescentes que comienzan a fumar o a beber desde temprana edad corren un grave riesgo. Estas sustancias son típicamente las “drogas del umbral” que llevan a la marihuana y de ahí a otras drogas ilícitas” (p.39). Por lo cual, dicha población resulta altamente potencial para continuar con el macro negocio de las drogas.

Hemos de enunciar también que la inmersión de estos adolescentes en el consumo de sustancias psicoactiva ha llevado a que se sientan excluidos y rechazados de sus propios ambientes de acogida, lo cual ha llevado a que construyan pensamientos de negatividad respecto a sí mismos, como “no puedo”, “soy nada”, “soy una mierda conmigo”²⁷, configurando el señalamiento, el rechazo, la falta de confianza y la exclusión como formas de relacionarse con los otros desde sus subjetividades.

Con lo anterior, queda expuesta la necesidad de fortalecer un trabajo colaborativo entre familia, escuela, sociedad y Estado que permita brindar a nuestros adolescentes otras posibilidades de aprendizaje que no irrumpa en su curso de vida y afecte su libre elección en la consecución de sus sueños o metas, permitiendo una reconfiguración de sus subjetividades respecto a cómo se perciben a sí mismos. Por otro lado, cabría pensarse si la incursión de nuestros NNA en el consumo de drogas representa o no una forma de resistencia a las realidades que deben asumir desde las desigualdades de la sociedad, que ha ido impulsando su inmersión en un mundo que deja pocas esperanzas de una vida digna.

²⁷ Estas formas en que los adolescentes se nombran en el proceso de constitución del sujeto mismo, se retomarán en el capítulo tercero de la presentación de resultados: *Prácticas de subjetivación y sentidos de vida*.

4.1.1.3. Negación del juego.

Para el caso de algunos de nuestros adolescentes, el juego ha representado un vacío en sus experiencias de la infancia, por lo que se identifica una limitación a retomar comportamientos que ellos denominan “infantilizados”. Si bien, el juego desde las teorías del desarrollo de la infancia se asume como un elemento esencial en relación a procesos de socialización, desarrollo de estructuras cognoscitivas, el ejercicio de la voluntad y la autonomía creativamente, entre otras, resaltamos una postura de proyección de la vida interior hacia el mundo, en la que de cierta forma se dan imitaciones idealizadas de la vida y se asumen posturas frente al relacionamiento con los adultos. Al respecto, Bruner (1984) advierte que “jugar con otros niños tiene un papel terapéutico importante o, de cualquier forma, un papel importante para preparar a los niños a los enfrentamientos sociales de su vida adulta” (p. 3). Por lo cual, al hacer una ruptura de este proceso desde el desdibujamiento del juego, se limita también la construcción de estrategias eficaces para el afrontamiento de las situaciones de las realidades que circundan a los adolescentes.

En relación a lo evidenciado en los encuentros del proyecto *VER*, los adolescentes se mostraron tímidos, en ocasiones desinteresados o apáticos a participar de los juegos propuestos, lo cual nos ha llevado a preguntarnos por una ruptura de la infancia, en este caso, por la negación del juego en la segunda infancia, reforzado por la idea que nos plantea el siguiente fragmento:

“No podía jugar, sino salir a trabajar.” J.S., 16 años

En esta ocasión, nuevamente surge la idea del trabajo infantil como una problemática de un asunto socioeconómico que no sólo afecta las dinámicas familiares, sino que también afecta el proceso de desarrollo del individuo, quien debe dejar de lado su derecho al libre esparcimiento y

la recreación para asumir responsabilidades de adultos²⁸. No obstante, es necesario tener en cuenta que la imposibilidad de jugar en la infancia resalta una serie de interrupciones en el desarrollo del sujeto, pues como expresa Corraliza (2000):

El juego es el más alto nivel de desarrollo del niño. Es la expresión espontánea de pensamientos y sentimientos. Podemos observar su carácter, en definitiva es en el juego donde el niño se manifiesta como es. La razón principal del juego es la diversión, jugamos para divertirnos y a través del juego nos desarrollamos. Los juegos proporcionan ocasiones para el mutuo conocimiento, para el intercambio, la autovaloración, enseñan a colaborar con los demás, así como el respeto de las normas comunes. (p.54)

De esta manera, al limitar las experiencias en relación al juego a temprana edad, se limitan los aprendizajes que este supone como bases para el desarrollo social del niño.

Por otro lado, evidenciamos una carga simbólica de violencia con el uso de armas de fuego específicamente en uno de los juegos de activación, realizado para mejorar la disposición del grupo a las actividades planteadas en uno de los encuentros²⁹:

“Si bien, las orientaciones son de asustarse, muchos deciden cambiarlo por un disparo, apuntando con sus dedos a su compañero y diciendo: "Pum". Entre charlas, se orienta que no es matando sino asustando, por lo que se requiere un poco más de tiempo para que lo realicen según la orientación.”. (Diario de Campo, Encuentro 3)

²⁸Para mayor claridad, ver apartado de *trabajo infantil*

²⁹ Para dar inicio a los encuentros del proyecto Voces en Resistencia, procuramos realizar ejercicios de activación que permitieran al grupo romper su tensión y mejorar su actitud frente a las actividades que se llevarían a cabo. En este caso, se propone la siguiente actividad: “el grupo deberá hacer un círculo de pie y una persona estará caminando alrededor de ellos. En cualquier momento le tocará la espalda a uno y este deberá agacharse, los dos que estén a sus costados deberán decirse al tiempo la palabra “bu” y el que lo diga primero ganará y el otro deberá salirse del círculo. Se realiza hasta que queden los dos últimos participantes”.

A partir de este, reconocemos que los juegos en los que se involucran los adolescentes no siempre mantienen el carácter *infantilizado* que ellos sugieren, sin embargo, es una forma de asociar la necesidad del juego con las ausencias de la infancia y sus experiencias de vida. Esta forma de asumir el juego simulado, alude al campo simbólico que llevan a situaciones representativas de acciones que han evidenciado de los adultos (Minerva Torres, 2002) o en su caso, desde sus propias experiencias tempranas con las armas³⁰.

Al finalizar la jornada, algunos adolescentes refieren el sentido de bienestar atribuido al juego, anunciando que

“hemos podido compartir con los demás, reírnos, tirar caja y aprender cosas que no sabíamos, aprender juegos como este” A.V., 16 años

Lo anterior ha permitido identificar una necesidad de vinculación del adolescente con la infancia perdida, esa que le permite el goce, el disfrute, la liberación de ser quien es sin temor a juzgamientos, el compartir con los demás, que otorga el juego en sí mismo. Debemos reconocer, que aunque el juego representa una base para el desarrollo de los niños y niñas, a cualquier edad puede ofrecer sus beneficios de hacer sentir al sujeto libre, por lo cual, aunque los adolescentes hayan interrumpido el juego desde la infancia, todavía refiere posibilidades de aporte para la construcción de procesos sociales, como el respeto, la ayuda, la colaboratividad, el cumplimiento de normas, entre otros. pues como bien lo refiere uno de ellos:

³⁰ Como ya se ha enunciado anteriormente, el ingreso de los adolescentes a la medida de internamiento se encuentra asociada al consumo problemático de sustancias psicoactivas, acarreado con ello otro tipo de dificultades de orden social como la vinculación a grupos al margen de la ley, donde tenían contacto directo o indirecto con armas blancas y de fuego.

“Somos pequeños que queremos ser grandes, vivimos el momento y las oportunidades”

B.S., 16 años

Pero, el deseo de ser lo que no son, no debe alejarse del hecho de reconocerse como *pequeños*, pues ello refiere una idea de un proceso de crecimiento que aún no han culminado y al que día a día añaden experiencias para llegar a ser *grandes* y estas pueden ser marcada con el juego como una herramienta de crecimiento personal. La necesidad de *vivir el momento*, también hace parte de esos sentidos de vida en el que el futuro no es tan importante o necesario pensarlo. Esta forma de concebirse entre el deseo de ser grandes y su realidad de ser pequeños impregnan sus subjetividades, llevando a que en ocasiones, las prácticas y acciones que asumen sean de adultos y se infantilice lo que supone de niños, el juego.

4.1.1.4. *Violencias intrafamiliares.*

Desde la Constitución Política de Colombia en su artículo 5º, se ha definido la familia como la institución básica de la sociedad, sobre la cual se atribuye la responsabilidad primaria de brindar un ambiente de “felicidad, amor y comprensión” a fin de garantizar el “pleno y armonioso desarrollo” de los niños, niñas y adolescentes, de acuerdo al artículo 1º de la ley 1098 de 2006. Sin embargo, no todas las familias son garantes de los derechos de estos, generando ambientes no propicios para el cumplimiento de la norma.

En relación a ello, para el cierre del año 2018, según el reporte del Observatorio de Violencia del Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses, en Antioquia se registraron 1.334 casos de violencia intrafamiliar en los que se vieron involucrados niños, niñas y adolescentes entre los 0 y los 17 años de edad, evidenciando ello algunas dificultades no sólo en las dinámicas familiares sino también en la exposición de los NNA a riesgos psicosociales, creando limitaciones para crecer en ambientes favorables como lo contemplan las leyes.

Para el caso de nuestros adolescentes, el ejercicio de identificación de situaciones de opresión trabajada desde el Teatro Foro, resultó significativo para explorar experiencias de vida entre las que se registran casos de violencia intrafamiliar. En una de las escenas propuestas por uno de los adolescentes se evidencia a

“un niño jugando en el piso, entra un hombre muy ebrio y drogado, la esposa trata de acostarlo pero el hombre la golpea, el niño sale a defenderla pero también es golpeado, este acto se repite constantemente”. (Diario de Campo, Encuentro 4)

En la discusión realizada posterior al ejercicio surgen recurrencias en los testimonios de algunos adolescentes, quienes se identifican con la situación expuesta en escena desde los conflictos familiares, traducidos en agresiones verbales y físicas que se dan al interior de sus hogares, por ejemplo, otro adolescente expresa que

“Yo sentía mucha frustración cuando mi papá le pegaba a mi madre y ella me contaba”
C.A., 17 años

Las situaciones conflictivas que se dan entre la pareja, trascienden a los adolescentes influyendo también de forma negativa en las relaciones con sus progenitores. Estos atribuyen la responsabilidad de cambio a los padres directamente, indicando la necesidad de mayor diálogo y escucha como solución a la escena presentada. Al respecto, exponen Stafford, Kuh, Gale, Mishra, & Richards (citados por Bonilla, Núñez, Domínguez & Callejas, 2017) que

El sentimiento de unidad familiar, o sea la pertenencia a un grupo específico dentro del contexto social más amplio, tiene un efecto protector sobre el bienestar y la salud de los adolescentes contra los principales problemas y vulnerabilidades que pueden afectarlos, especialmente su implicación en conductas violentas. (p.7)

Así que al no contar con una estructura sólida desde el ambiente familiar, los adolescentes quedan mayormente expuestos a situaciones de vulnerabilidad y riesgos de replicar comportamientos que se viven en su primer contexto social, llevando a que estas violencias en las que transitan se vean reflejadas también en su ambiente social secundario, como la escuela o en las relaciones con los otros.

Desde las discusiones generadas también evidenciamos algunas situaciones conflictivas en relación a la familia extensa, donde los adolescentes en cierta forma se vieron implicados en acciones violentas como en el siguiente relato registrado en uno de los diarios de campo:

“Otros de los compañeros se identifican con la situación de violencia intrafamiliar, aludiendo a sus propias experiencias en las que a uno de ellos, su tío lo iba a apuñalar y su tía puso la mano y la apuñalaron a ella”. (Diario de Campo, Encuentro 4)

La violencia para este caso trasciende el principio del cuidado del otro, atentando contra la integridad física del adolescente, siendo algo recriminado por este, debido a la ruptura del lazo familiar que debería existir entre su tío y él. Ante ello, es necesario mencionar que las relaciones filiales se ven afectadas también por las problemáticas de consumo de drogas de los adolescentes, lo cual también genera impacto en las dinámicas en los hogares. Al respecto, alude Romero (2011) que

Cuando el ambiente familiar es distanciado, las conductas de riesgo y consumo de SPA son más presentes en los hijos (Babst et al, 1978). La cohesión familiar en la presencia de un hijo adolescente ayuda a que el desarrollo y la realización individual del joven se consolide en un proyecto de trabajo en equipo en la misma familia (Ausloss, 1983). (p. 63)

Lo anterior nos permite reconocer y seguir afirmando que las problemáticas principales en relación a que algunos adolescentes se inicien y permanezcan en el consumo de sustancias psicoactivas y vayan construyendo comportamientos fuera de norma, devienen del primer contexto social en el que crecen estos, es decir, la familia.

De igual forma, evidenciamos otras realidades que también refieren problemáticas al interior de las familias, esto alrededor del manejo del dinero:

“ su abuelo se iba a gastar la plata al centro y al otro día volvía a su casa con vergüenza, en ocasiones agredía a su abuela, llevando a que sus tíos se involucraron para protegerla”. (Diario de Campo, Encuentro 4)

Si bien, en este caso no hay violencias ejercidas directamente hacía el adolescente, existe una forma de conflicto que no es del todo externa, puesto que afecta la disposición de todos los miembros de su familia, movilizándolo a sus tíos frente al cuidado de su abuela, lo cual, también va generando impacto en las formas de construcción de subjetividades del adolescente en relación a cómo se conforman los vínculos con los otros, desde el irrespeto, el abuso de confianza y las violencias, adoptadas a partir del comportamiento de su abuelo, o desde la cuidado del otro como las evidenciadas por parte del resto de la familia.

Por último, reconocemos unas violencias simbólicas que son ejercidas en el trato hacia los adolescentes, las cuales son identificadas por ellos como formas de humillación que generan sentimientos de rabia:

“Una situación que me pasó a mi fue cuando una vez estaba en mi casa y no había nadie, mi mamá estaba en la calle, yo hice el arroz pero se me quemó y mi mamá me lo tiró en la cara, me dio rabia”. J.S., 16 años

Dentro de las dinámicas familiares los principales factores que influyen en los conflictos son las dificultades de comunicación y respeto hacia los otros miembros de la familia, generando situaciones que afectan los procesos asertivos en la resolución de conflictos, en algunos casos, esto se ve reforzado por relaciones de verticalidad, donde el dominio es ejercido por el adulto en control hacia el adolescente, llevando a que se realicen acciones que atentan contra la integridad de estos. Al respecto, Watzlawick (citado por Romero, 2011) expone que

la ausencia de una comunicación clara y directa con el adolescente conlleva al consumo de SPA, debido a que busca sustitutos en el vínculo, al generar confusiones en el joven, que conducen también a la búsqueda de autonomía o independencia de los hijos, o la forma que tiene la familia de alcanzar una mayor cohesión, que hace que el consumo de alcohol y de SPA aumente en ellos. (p.63)

Evidencia ello, que en parte las problemáticas sociales y personales con las que luchan los adolescentes refieren en sí, un deterioro en las relaciones familiares.

Refiere otro adolescente el siguiente caso:

“Un día mi mamá no me quiso dar almuerzo y me puse muy bravo y me sentí humillado y un día me le robé un par de panela”. N.U., 15 años

En relación a esto, exponen Suarez & Menkes (2006) que la exposición de los adolescentes a violencias en el entorno familiar desde temprana edad, refiere afectaciones en su desarrollo cognitivo, afectivo y de relación, evidenciando problemáticas de tipo conductual, adicciones, depresiones, entre otras, que se refuerzan por la repetición de los patrones aprendidos desde el hogar. El hecho de que el adolescente adopte conductas de hurto dentro de su propia casa, después de sentirse poco valorado en su propio entorno, evidencia un quiebre en las relaciones de respeto por la familia misma.

En la misma línea, el rechazo también se presenta como una forma de violencia en el ambiente familiar, donde el adolescente queda a la deriva frente a las elecciones de su propia vida, tal como se expresa en el siguiente fragmento de conversación que sostuvimos con uno de los adolescentes respecto a otro de los participantes del proyecto VER que fue reintegrado a su hogar:

“él no va para la casa, la mamá no lo quería y el papá como que tampoco, él me dijo que si lo echaban, le tocaba quedarse en la calle” O.R., 14 años

Antes de su egreso de la institución, tuvimos la oportunidad de hablar personalmente con este adolescente; sin embargo, no nos refiere de forma abierta los sentimientos que le expresa a su amigo del internado. Ello, nos permite pensar en que la apertura de sus temores frente a su futuro es genuina, al no sentirse aceptado por sus padres. Al respecto, es difícil no pensar en las situaciones de riesgo en que se encuentran nuestros adolescentes, pues aun, desde la familia se generan experiencias que los van tornando en sujetos vulnerados, que hacen que sus intentos por salir adelante se vean limitados. En relación a ello, expresan Suarez & Menkes (2006), que

“los adolescentes, mujeres y hombres, continúan siendo hoy en día una de las poblaciones más vulnerables debido a su dependencia física, afectiva, económica y social hacia los adultos a su cargo. Esta circunstancia los convierte en blanco fácil de una gran gama de abusos perpetrados en contra de su integridad como seres humanos”. (p. 617)

Si bien, las situaciones presentadas en los contextos familiares de estos adolescentes refieren muestras claras de violencia, que generan daño emocional y mental en su desarrollo, cabe mencionar que el concepto de familia se fortalece pese a las situaciones en las que se han visto involucrados. La familia, tal como abordaremos posteriormente, hace referencia al motor de cambio de estos adolescentes.

Con lo presentado hasta aquí, identificamos otras formas de asumir las vulnerabilidades, pues como se expresó, los adolescentes no se reconocen como sujetos vulnerados, sino que cargan de sentido sus experiencias, haciendo reflexiones acerca de lo que han construido hasta ahora en función de su propia vida. Ante ello, se expone una perspectiva diferente de la vulneración de derechos, en la que se retira su connotación negativa y se enfatiza desde la “capacidad para reaccionar, resistir y recuperarnos de una herida, de una lesión física o moral” (dhes. Red de Derechos Humanos y Educación Superior, 2014, p.13). De esta forma, asumimos una emergencia de unas resistencias que se construyen a partir de principios de una educación popular, que posibilite problematizar las propias realidades desde acciones concretas sobre sí mismos para la transformación del sujeto, evidenciando ello, un impulso en la construcción de procesos de subjetivación de estos adolescentes.

Para concluir, es necesario que como profesionales y principalmente como sujetos, asumamos desde un carácter humano los procesos educativos y formativos en los que participan los adolescentes, comprendiendo cada vida como un cúmulo de experiencias y aprendizajes que posibilitan la comprensión de las realidades de nuestros contextos. Para nuestros adolescentes

ese tiempo de niñez ha resultado atropellado o marcado por experiencias que de diferentes formas han permeado lo que han construido hoy respecto a sus propias vidas; sin embargo, estas también están llenas de esperanzas ante posibilidades de construir un mejor mañana. El tiempo de ser niños, en cierta forma ya ha pasado cronológicamente; sin embargo, simbólicamente es posible retornar a esa infancia que fue interrumpida por las múltiples experiencias, esa infancia que se construye desde el asombro, la aventura, la creación, mientras se acoge en el regazo de la familia o de aquellos que los reciben afectivamente, ello desde relaciones de alteridad que posibiliten comprender esas *adolescencias otras* desde el interés de transformarse a sí mismos a partir de sus propias narraciones, pues para estos, la apertura de sus voces permite una oportunidad de subjetivarse, es decir, de constituirse como sujeto.

Cabe también aclarar la emergencia política de transformar las realidades desde los propios contextos de los adolescentes, siendo primordial un trabajo integrado con las familias y la comunidad, a fin de promover un mejor soporte mental y social en el desarrollo de nuestros niños, niñas y adolescentes, a lo cual, apostamos por procesos educativos sociales basados en pedagogías críticas que permitan asumir estas problemáticas desde base y con fundamentos humanizadores a favor de un cambio social.

4.2. Entramados de resistencias. Hacia la construcción de otras posibilidades de existencia

Al hacer referencia a las urdimbres de libertad, vamos dando trama a los tejidos que se van construyendo a partir de prácticas de resistencia. Hemos asumido la libertad en relación a la cultura de sí abordada desde Foucault como atributos de una relación ética con nosotros mismos y con los demás, que conlleva un análisis en un retorno hacia dentro y que, como propio del sujeto, mantiene diferentes formas de manifestarse. El viaje al interior de sí mismos, implica una mirada al ejercicio del poder que se sobrepone desde fuera, es decir, el reconocimiento de las fuerzas hegemónicas de dominio y control social, que al ser abordadas en relación a los adolescentes de nuestra investigación, son identificadas desde diferentes formas de institucionalidad, las cuales van sometiendo a los individuos con sutileza y afectan directamente

su existencia. Estas estructuras de poder se replican desde el sistema a partir de las relaciones entre los sujetos mismos, llevando a una correlación con prácticas de resistencia que no necesariamente se traducen en movimientos colectivos de lucha popular, sino también en acciones simples en la vida cotidiana del sujeto desde prácticas de libertad a partir del cuidado de sí.

Adoptamos pues, las resistencias como puntos de quiebre en las dinámicas de las relaciones de poder, entendidas como prácticas de libertad expuestas desde Foucault como sistemas de acción habitados por pensamientos que constituyen experiencias, de ahí, que se posibilite la desestabilización de formas de dominio, explotación y sujeción (Castro, 2004). Así, desde este apartado apostamos a reconocer que a partir de las experiencias de los adolescentes de nuestra investigación se vienen tejiendo formas de libertad que suponen una resistencia frente a modos de control desde la institucionalidad y el sistema social mismo.

Hemos evidenciado que algunas formas de resistencias de estos adolescentes han sido adoptadas desde las experiencias en la calle³¹, aludiendo a que esta ha sido maestra³² en la orientación de formas de existencia. Entre ellas resaltamos dos posturas, una lucha contra formas de control y represión por parte de la fuerza pública, siendo ello replicado en ambientes de institucionalidad; y una manifestación ética en las relaciones de poder que se configuran entre

³¹ Al hablar de la *calle* no hacemos referencia a su definición como espacio de la vía pública o camino desde su origen latino; sino que la asumimos como el espacio donde converge lo público y posibilita construcciones culturales en función la identidad individual y colectiva.

³² La figura de la calle como *maestra* es respaldada por un adolescente durante un grupo focal, haciendo alusión a que las formas de subsistencia las ha aprendido habitando la calle, reconociendo el crecimiento de su interés y apasionamiento por lo urbano desde el arte popular. Constituimos esta experiencia como una práctica de liberación significativa, la cual será abordada en el siguiente capítulo. Si bien, en este caso particular hace alusión a un proceso de subjetivación, hacemos referencia al término como posibilitadora de aprendizajes de otros procesos de resistencia, siendo la más notoria, la lucha contra el ejercicio de la autoridad manifiesta desde la policía y otros medios de control sobre sí.

ellos mismos. De esta forma, reconocemos algunos modos en los que se van tejiendo resistencias desde la cotidianidad.

4.2.1. “Autoridad sobre mí”

A partir de los planteamientos foucaultianos hemos identificado que las prácticas de libertad toman sentido desde las manifestaciones del poder, entendiendo que este se particulariza en las relaciones entre las personas, es decir, la “libertad surge a partir del análisis de las relaciones entre los sujetos y de la relación del sujeto consigo mismo, las cuales se denominan, en términos generales, poder” (Castro, 2004, p. 315). Ahora bien, en la constitución del poder obra la norma como medio de regularización del control social, actuando sobre el individuo y la población como tal, pero como hemos referenciado, este se somete a los cuestionamientos y las luchas que se resisten a ella. Entendemos pues, que esto se corresponde a un juego de poderes que implica una resistencia en sí misma.

Desde lo enunciado en las narrativas de los adolescentes, identificamos una resistencia a las normativas impuestas desde las formas de relacionamiento con los otros. En primer lugar, en el entorno público, quien representa la regulación y el control de sus comportamientos es la policía, por lo que se ha construido una imagen colectiva entre los adolescentes que traduce una aversión hacia estas figuras de autoridad. Ante ello, surgen las posturas de repulsión movilizadas por la experiencia de un adolescente, quien expresa, durante un ejercicio de reconocimiento de situaciones de opresión, un episodio en el que es abordado por la policía:

"El día que me sentí muy mal, fue cuando unos policías me quitaron una cicla cromada y era la que más me gustaba."

D.M., 14 años

Ante esta observación, varios adolescentes se suman al disgusto que ello ocasiona, indicando en la mayoría de las ocasiones, un abuso en el trato recibido por parte de quienes representan la ley:

“A mí una vez me quitaron una cicla que porque no tenía papeles, pero yo le decía que yo mismo la había armado y que por eso no tenía papeles, pero igual me la quitaron” N.U., 15 años

Ahora bien, tendríamos que tener en cuenta la postura de la ley respecto al decomiso de estos elementos, puesto que al entrar en análisis de la situación podría entenderse que al no haber garantías sobre la posesión de las bicicletas, podrían ser declaradas como una adquisición ilícita. En este caso, las acciones de los policías estarían respaldadas bajo su poder de control.

Por su parte, otro adolescente refiere una situación parecida a las de sus compañeros en la que además del hecho del decomiso de la bicicleta, es agredido por varios policías:

“a nosotros cada rato se nos pegan los tombos y una vez estábamos descolgando y se vinieron detrás y todos salimos en pura y en una curva me caí a un caño y allá me cogieron a pata y me quitaron la cicla”. O.R., 15 años

Al entrar en detalle en esta situación, con evidencia hay un abuso desmedido del poder, lo que cuestiona las estrategias empleadas para el control social, las cuales se tornan violentas y generan situaciones de vulneración de los derechos de los adolescentes por parte del mismo Estado. Cabe oponer a esto la postura de los adolescentes, que desde sus intereses han referido su gusto por las bicicletas y las motos desde prácticas extremas como el Gravity Bike y los piques³³,

³³ La información relacionada con la práctica de actividades extremas se encuentra consignada especialmente en el diario de campo del primer encuentro del proyecto Voces en Resistencia, la cual surge de la actividad de presentación; sin embargo, esta información es ampliada durante el resto de los encuentros en conversaciones

disfrutando de la adrenalina que ello genera. Si bien, para ellos esto representa parte de lo que han construido respecto a sí mismos, no podríamos negar el riesgo que esto genera, teniendo en cuenta que estas prácticas no se encuentran reguladas profesionalmente en nuestro país y que especialmente en Antioquia, ha referido un tema problemático debido al aumento de accidentalidad en las vías.

Con lo anterior, queremos dejar por sentado dos posturas. En primer lugar tal como expone Foucault (citado por Castro, 2004),

Todas las luchas actuales giran en torno a la misma cuestión: ¿quiénes somos? Son un rechazo de estas abstracciones, un rechazo de la violencia ejercida por el Estado económico e ideológico que ignora quiénes somos individualmente, y también un rechazo de la inquisición científica o administrativa que determina nuestra identidad. (p.365)

Por lo cual, podríamos pensar que estas formas de actuar político responden a modos de coerción al libre desarrollo de los adolescentes, puesto que el Estado no ha tenido en cuenta sus intereses para la regulación de estos deportes, quedando en anonimato su práctica y exponiendo a mayores riesgos a quienes se integran a estas. Con esto, queremos expresar que las estrategias coercitivas del estado generan violencias sobre los individuos, sin lograr una transformación de la situación que pretende enfrentar, ni de los sujetos mismos.

En segundo lugar, para estar abiertos a otras posibilidades de intervención estatal es necesario comprender el mundo adolescente respecto a dichas prácticas, pues como plantea Skliar (s.f.), la adolescencia es un

relacionadas con las actividades propuestas. No responde a un listado de hobbies de los adolescentes, sino que son prácticas de riesgo reconocidas en sus narrativas en diferentes momentos del proyecto.

Tiempo de rupturas, de transgresiones, de aceleramientos existenciales en los que domina el todo o nada, los lenguajes del absoluto y del riesgo, en el que la confrontación con la muerte es apenas un juego dominado por distintos imaginarios heroicos. (p.86)

Así pues, se reconoce una presencia-ausencia de la muerte que los habita y los atraviesa desde ciertos rituales de riesgo, en los que los adolescentes se revisten de un aura de inmortalidad y heroicidad invencible (Skliar, s.f.) que los lleva a ser poco precavidos frente a sus comportamientos o a las decisiones que toman.

De esta forma, siendo conscientes que las prácticas de riesgo de estos adolescentes están ligadas a los modos particulares en los que van construyendo su subjetividad y se van haciendo lugar entre ellos mismos, queda preguntarnos si es eficiente la coerción y las violencias estatales aplicadas a estos para prohibir que practiquen deportes y actividades extremas o resultaría un mejor panorama el hecho de ofrecer garantías para integrarse a estas actividades y disminuir así los riesgos a los que se exponen actualmente.

Por otro lado, dejando las resistencias ante el dominio estatal, encontramos que a su vez desde la cotidianidad, los adolescentes se ven enfrentados a situaciones que ponen en evidencia su malestar frente a prácticas de control ejercidas sobre ellos. Exponemos los casos de dos adolescentes:

“El día que mi mamá me mandó a lavar los platos porque me quedaron mal lavados, me mandó tres veces y eso me dio rabia” J.L., 17 años

Si bien, es necesario aclarar la importancia de colaborar con las responsabilidades para el cuidado del hogar, reconocemos que para nuestros adolescentes no es grato recibir órdenes por parte de los demás, sean estos sus padres o autoridades, incluso en la misma institución donde se encuentran, pues esto supone formas de regulación y control a las que se resisten especialmente

estos adolescentes, dado que las conductas por fuera de la norma, también se encuentran asociadas al consumo de SPA (Bonilla, Núñez, Domínguez & Callejas, 2017). Ello también se resalta en una expresión de irritabilidad de otro adolescente, quien indica:

"Mi situación fue recibir un grito con palabras soeces de parte de alguien que cree tener autoridad sobre mí." A.M, 17 años

Para estos casos, se ha evidenciado malestar al sentirse abusados o tratados con irrespeto por parte de los adultos, tomando actitudes de confrontación en algunos casos. Esto se ha visto replicado en cierta forma en la cotidianidad de la institución donde se encuentran los adolescentes, siendo identificado por una de nosotras al acompañar más de cerca los procesos de restablecimiento de derechos de los adolescentes desde el papel profesional en el área de pedagogía. Siendo así, que las normas para la convivencia concertadas con un grupo de adolescentes, resultan impuestas para aquellos que los suceden y al tener una connotación de imposición, rayan con formas de resistencia a estas. Al respecto, hemos observado que los adolescentes al tener, por obligatoriedad, que cumplir con horarios establecidos que regulan su tiempo de levantarse, asearse, alimentarse, participar de actividades, incluso, ir al baño, van mostrando desinterés a las rutinas que son reguladas por la institución de protección y ésta a su vez por el sistema estatal, en este caso, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.

Respecto a esto, Para Estévez y Emler (citados por Bonilla, Núñez, domínguez & Callejas, 2017)

La actitud negativa hacia las normas sociales y las autoridades está relacionada con la percepción del adolescente de la ineficacia de estas para protegerlo cuando hay conflictos; por eso, se defiende a sí mismo atacando a quienes percibe como agresores potenciales. Se ha postulado que ese efecto influye sobre otras conductas de riesgo, como uso de sustancias y conductas delictivas (Emler & Reicher, 2005), que presentan una alta asociación con la violencia durante la adolescencia. (p.7)

Es por ello, que resulta común entre los adolescentes ciertas resistencias ante las normativas expuestas sobre sí que se presentan en principio en el entorno familiar, siendo ellas replicadas en entornos secundarios como la escuela o en este caso, la institución de protección y en sistemas más abiertos de control social, siendo referente principal, la policía. Asumiendo las resistencias desde este punto, aludimos a esas formas de hacerse sentir y asumir su propia construcción como sujeto frente a las relaciones con los demás.

Lo anterior, lleva a que los adolescentes se vean absorbidos por una fuerza que los controla en todo tiempo y a las cuales se resisten (en este caso particularmente) desde las faltas al cumplimiento de las normas, confrontaciones con sus figuras de autoridad dentro del internado, desinterés en vincularse a las propuestas del programa de protección, como se evidenció en los primeros encuentros del proyecto *Voces en Resistencia*, donde según registros de los Diarios de Campo, algunos adolescentes decidieron dormirse durante las actividades, presentaron una postura corporal de apatía al espacio, generaron confrontaciones con algunos de sus pares o simplemente no regresaron al encuentro convocado. Estas manifestaciones de resistencia resultan de las relaciones de poder, por ello, nos permitimos dar cabida a la libertad de elección de participación en los espacios del proyecto, propiciando también las posibilidades de resistencia, puesto que tal como advierte Foucault (1984) “desde que haya un grado de libertad en ambos [las relaciones de poder y la libertad], hay posibilidades de resistencia” (p.270). Esto permitió que los adolescentes ejercieran su voluntad, aunque con ciertos acuerdos para la permanencia en el espacio, los cuales fueron respetados hasta el final del proceso.

Una vez avanzamos en el establecimiento de un espacio libre para opinar, crear y ser, los adolescentes que decidieron continuar con el proceso del proyecto se dieron la oportunidad de transformar las resistencias iniciales para dar lugar a sus subjetividades, permitiendo reconocernos unos a otros como iguales y ejercer otro tipo de prácticas permeadas por el respeto a la diferencia y relaciones de horizontalidad, ello siendo fortalecido desde un enfoque de complicidad en una apuesta por las relaciones pedagógicas entendidas desde Frigerio (2012) como ese gesto de reconocimiento que se presenta como una marca o una impresión que se construye vez a vez en cada encuentro. Para ilustrar lo que referimos, recolectamos algunas

reflexiones de los adolescentes respecto a sus aprendizajes a partir de lo que logramos construir desde lo que compartimos en cada encuentro:

- “aprendimos a soltarnos”
- “aprende uno a conocerse, la paciencia, la tranquilidad”
- “hemos soltado la pena”
- “aprendí a manejar las frustraciones y todo eso, también la convivencia”
- “aprender a compartir con los compañeros y respetarnos”
- “me ha ayudado como la autoestima. A veces yo participaba de las actividades y me daba pena, si sabe, no tenía la confianza de participar como ahora”
- “que tenemos responsabilidad”

Es por ello, que al comprender estas transformaciones que se dieron desde los encuentros del proyecto desde la voluntad y la autonomía, apuntamos a la necesidad de cuestionar las formas coercitivas de regulación implementadas en los diferentes espacios institucionales donde se desenvuelven los adolescentes, sea la familia, la escuela o la sociedad misma, dado que resultan poco eficaces. Por el contrario, apostamos a la necesidad de dar espacios para el desarrollo de formas de resistencias desde la educación y la pedagogía, que permitan al sujeto pensar y actuar por sí mismo responsablemente.

Desde la postura de las resistencias en este apartado, resaltamos entonces las acciones contra norma que ejercen la mayoría de los adolescentes al sentirse aprisionados y coaccionados ante un sistema que los impulsa a seguir un modelo idealizado de sujeto, útil y productivo para la sociedad y la cultura; sin embargo, es necesario brindar espacios para una libertad en la que estos se responsabilicen de sí mismos, desde prácticas que cultiven su ser y les permita una existencia en armonía con lo que quieren para sí, ello, permeado por procesos de educación social que transversalice su curso de vida, espacios para la construcción del sujeto como lo fue el proyecto *VER*.

4.2.2. “Uno por el otro, nos hacemos romper el cuero”

Hablar de resistencias con los adolescentes posibilitó comprender otras formas de dar significado a las relaciones que se establecen con los otros. Si bien, hemos asumido técnicamente la resistencia en relación a la lucha y a poderes de opresión, fue necesario pensarnos en lo que nos ofrecieron los adolescentes respecto a sus construcciones del mismo concepto y resulta maravilloso que estos nos hayan podido orientar hacia otras formas de entender las resistencias desde las relaciones primarias, las interacciones con los demás, esos que llamamos *otros*.

Desde los encuentros realizados con los adolescentes quisimos apostar a la construcción de unas resistencias desde la palabra, mediando experiencias que permitieran reconocer en la *voz* un modo de resistir a las formas de opresión que se presentan en sus propios contextos, logrando que estos reconocieran que “todos tenemos una voz” (A.R., 17 años) como advierte uno de los adolescentes; sin embargo, vimos que estos las asumieron desde otras formas como el trabajo en equipo y la alteridad. Al respecto, un adolescente refiere que la resistencia

"Sería como cuando todos trabajamos en grupo y damos una misma idea". A.M., 17 años

Esta forma de asumir la resistencia no sólo se evidencia desde el discurso, sino también desde las prácticas de interacción de los adolescentes en el espacio del proyecto. La idea del trabajo en equipo se reforzó continuamente desde las actividades que se realizaron en los diferentes encuentros, lo cual queda consignado en uno de los diarios de campo a partir de una actividad de tejido con telares:

“No se ha apresurado a ninguno a realizar las actividades, pero se evidencia apoyo entre ellos mismos y algunos otros más demandantes frente al acompañamiento por parte de nosotras. Se

resalta que los chicos que iban más avanzados, se ofrecían a ayudar a los que continuaban enredados con las explicaciones”. (Diario de Campo, encuentro 8)

Si bien, esta no es la única experiencia del proyecto *VER* en relación a esas formas de trabajo en grupo³⁴, resaltamos que precisamente en este encuentro la paciencia de los adolescentes se puso a prueba, debido a que la actividad con los telares resultó un poco compleja para la mayoría de estos, quienes tuvieron que lidiar con agujas quebradas, hilos enredados, planos rotos, entre otros, que llevaron a muchos a estresarse hasta el punto de tirar los telares, proferir palabras soeces o querer desistir. Sin embargo, el acompañamiento de los adolescentes con mayor destreza en el tejido o que ya habían adelantado lo complejo de este, se ofrecían a ayudar a quienes entraban en actitudes de desánimo o tensión al no poder avanzar, logrando

³⁴ Desde el proyecto se dispusieron diferentes espacios que permitieron a los adolescentes compartir unos con otros de manera natural y no forzada. Todas las actividades desarrolladas, desde el primer encuentro hasta el último momento del proceso, estuvieron mediadas por un trabajo integrado que llevó a que los adolescentes colaboran entre sí para que los ejercicios fluyeran. En el primer encuentro, se disponen de acuerdos para generar un buen ambiente de trabajo, en el que surgen tensiones entre algunos adolescentes que refieren que no van a trabajar juntos; sin embargo, el resto de participantes decide tomar una postura neutra y asumir el espacio con tolerancia como un acuerdo grupal, el cual es respetado hasta el último día. Para el segundo encuentro, los adolescentes se distribuyen tareas por subgrupos a fin de realizar la bitácora y el logo del proyecto Voces en Resistencia. Resulta significativo que entre ellos mismos se coordinen y asuman el trabajo del otro, valorando lo que cada uno aporta. Para el tercer encuentro el grupo comienza a evidenciar mayor disposición para permitir que otros sepan más sobre sus asuntos personales. En este día se genera la mayor falta por parte de algunos adolescentes, donde tres de ellos hacen corrillo durante la actividad, moviendo sus sillas para hablar entre ellos y dando la espalda al grupo, obligando a que se realice una intervención frente a los acuerdos realizados, indicando la necesidad de abandonar el espacio en caso de no haber disposición y atención; esto hace que el grupo se haga más consciente del ambiente que se va creando de respeto por la palabra del otro y el espacio compartido desde el proyecto. Para el cuarto encuentro, el grupo se evidencia más compenetrado, dando lugar a sus experiencias, pensamientos y sentimientos con tranquilidad, sin recibir juzgamientos o sentirse señalados. Los adolescentes van fortaleciendo sentidos de reconocimiento del otro como un igual a partir de las situaciones que van expresando y con las cuales se van identificando, aflorando un aire de sensibilidad por los otros. Para el quinto encuentro, el grupo empieza a ser más reflexivo frente a las posturas que van construyendo en relación a la *resistencia* y al trabajo que vienen realizando, dando relevancia al reconocimiento de la voz del otro y al trabajo en equipo que se desarrolla en todos los encuentros, indicando que son oportunidades de compartir con los otros. Para el sexto encuentro, el grupo se encuentra más consolidado. Han asumido el proyecto como algo propio, lo cual nos permite reconocernos a partir de unas relaciones de familiaridad y confidencialidad. El espacio se ha tornado en un ambiente tranquilo y relajado donde cada quien puede ser sí mismo sin temores a dejarse ver o conocer por el otro. A partir del séptimo encuentro, esta familiaridad se va convirtiendo en complicidad, llevando a que las relaciones entre todos sean armoniosas, de respeto y de ayuda mutua. Hay un trabajo más integrado, en el que se asume el proyecto con sentido de pertenencia, el espacio de los encuentros como un escape a la cotidianidad del internado. No hay lugar al egoísmo, sino que por el contrario, se asume la necesidad del otro como algo propio. Resaltamos que para los últimos encuentros, al compartir los alimentos dispuestos al finalizar la jornada, los adolescentes se muestran equitativos en la repartición de los mismos, ya no se evidencia un interés propio de saciedad, sino que prima el compartir con los demás, lo cual nos ha resultado hermoso, en una expresión de afecto y reconocimiento del otro como un igual.

finalizar la actividad con mayores aprendizajes y sentidos construidos en relación a la determinación y la perseverancia.

Aunque en la cotidianidad del internado se evidencian constantes dificultades frente al trabajo colaborativo, dentro del espacio del proyecto se posibilitó naturalmente la complicidad de poder ver al *otro* con otros ojos, con algo de confianza frente a lo que es y lo que dice, dejando entrever rasgos de los principios de la alteridad y la otredad, en los que se asume al *otro* como un extranjero, esto desde las posturas de Frigerio y Diker (2003), pero ello requiere cierto grado de hospitalidad y de reconocimiento de su individualidad y diferencia, en el que se asumen unas prácticas de escucha que les permite alojar al otro como un igual. Esto permitió que los adolescentes dieran paso a otro tipo de relacionamientos entre ellos, en los que el respeto por la voz del otro refirió un sentido básico para compartir el espacio y construir aprendizajes a partir de las experiencias narradas por los demás. Al respecto, el trabajo en equipo permitió que los adolescentes reconocieran otras formas de estar con los otros. Durante uno de los encuentros se indaga sobre los aprendizajes que refieren del trabajo grupal, resaltando que se ha posibilitado

“mejorar las relaciones, porque como al principio como decía, yo no me llevaba con él, pero a medida que va pasando el tiempo, normal con el parcerero”. F.M., 17 años

Cabe aclarar que al iniciar el proyecto, algunos adolescentes no compartían entre ellos y en otros casos había diferencias, por lo que no se permitían tener un acercamiento. Así, las voces de estos se resistieron a surgir desde los primeros encuentros, mostrando cierta desconfianza a la apertura de sus pensamientos, sentimientos o experiencias de vida; sin embargo, al pasar los días, se logró un giro a partir de las relaciones pedagógicas creadas desde la autonomía, el respeto y la complicidad, que rompieron con el desequilibrio de las relaciones de verticalidad o de poder, propiamente dichas.

Reconocemos que al principio entre ellos no existía un acercamiento tan personal, ni un interés por conocer la vida de sus compañeros, sin embargo, se empieza a construir dentro del proyecto *VER*, cierta tranquilidad al saber que el otro ha pasado por situaciones que lo han formado como persona, momentos difíciles, tan similares como los propios, que los llevaron a ponerse en el lugar del otro:

“cuando el compañero compartió su historia, lo pone a pensar a uno, le cambia el pensamiento”
A.M., 17 años

La historia referida alude a la muerte de la madre de uno de los adolescentes, la cual le ocultaron desde los 3 hasta los 8 años de edad, indicando que siempre que preguntaba por ella, su familia le decía que estaba de viaje. Si bien, el adolescente arguye que no le afectó tanto al darse cuenta porque estaba muy pequeño, indica que “*mamá es mamá y duele*”. Esta experiencia resulta significativa no sólo para quien la vivencia, sino también para los adolescentes quienes en diferentes momentos aluden a la fortaleza de su compañero y reflexionan sobre la experiencia del otro como si fuera propia.

Las adversidades por las que han pasado los adolescentes son suficientes para mostrar empatía, llevando a que en cierta forma, se disuelvan las diferencias y haya un reconocimiento de sí mismo a través de las experiencias del otro. Al respecto, Levinas (citado por Barrado, 2011) advierte una reciprocidad en la constitución del sujeto, donde *yo soy* a partir del *otro* y el *otro* es a partir de *mí*. Así pues, las relaciones establecidas entre los adolescentes se van fundamentando en la ayuda mutua, aunque en ocasiones se evidencian confrontaciones y rupturas, se establece un fuerte lazo de hermandad al compartir sus historias de vida y lograr identificarse con otros a través de ellas. Siendo el caso significativo de dos adolescentes quienes comienzan a hablarse y a aceptarse en el mismo espacio a partir del desarrollo de los encuentros, asumiendo incluso la responsabilidad de planear y compartir sus experiencias en público de manera integrada.

Por su parte, también se logra evidenciar un fortalecimiento en las relaciones de los adolescentes, pues como expresa uno de ellos, el espacio del proyecto ha sido

“una oportunidad, vea que yo no me la llevaba muy bien con unos al principio y hemos podido recuperar la amistad”. A.V., 17 años

La fuerza de estos tejidos que se construyeron en el espacio del proceso, permean la esfera social, llegando a identificarse como una familia, la cual se defiende con la vida misma. Ellos resaltan constantemente en los encuentros la idea de que “*uno por el otro, nos hacemos romper el cuero*”³⁵. Esta expresión surge con regularidad entre los adolescentes, cantándola a una sola voz y con cierta euforia, dando a entender que al otro que se ha constituido familia, se le cuida arriesgando incluso la vida propia.

Si bien, lo anterior alude al hecho de varias experiencias en el marco del proyecto *VER*, no es nuestra intención encuadrar las transformaciones que se evidenciaron entre las relaciones de los adolescentes como efectos mismos del proyecto, sino como prácticas de libertad que se van construyendo como formas de resistencia a los modos con los que siempre han constituido relaciones con los demás, desde la desconfianza, la vivacidad o el poder. Así pues, encontramos que para los adolescentes, asumir prácticas de resistencia representa apostar por el respeto hacia la voz del otro, tal como lo refiere un adolescente:

“nos hemos podido respetar y aprender de los demás”. O.R. 15 años

³⁵ Esta expresión surge desde una de las composiciones de hip hop de un adolescente, quien basa sus letras en sus experiencias de vida, las cuales son reforzadas por las vivencias con sus compañeros en el internado. Su sentido se reconstruye desde las experiencias en la calle, en la que la lucha por la defensa de sí mismo puede ser incluso con puñaladas.

Estas formas de aprender de los demás, también lleva en sí mismas una prácticas del reconocimiento de las voces de los demás, fundamentando relaciones desde el respeto por las opiniones de los demás, aunque no estemos de acuerdo con estas, desde la solidaridad por el otro al reconocerlo como un yo; es ahí cuando el otro me construye, me sobrepasa (Mèlich, 1994). Es pues, en las relaciones que se tejen en la cotidianidad y en el transcurrir de la vida que se crean los vínculos con los otros generando felicidad, la cual también se da en la lucha contra el sufrimiento del otro. La vida se trata de ese convivir, de entregar sin esperar que la misma persona u otra se entregue de la misma manera; refiere una reciprocidad voluntaria y consciente, estar seguros del valor que tiene el hecho de habitar un mismo espacio, un mismo momento, crear caminos y realidades, vivir con los otros las alegrías y los sufrimientos (Cortina, 2017).

Añadimos a ello, la importancia de una educación desde el ser, puesto que son estas formas humanizadas que nos permiten crear verdaderas resistencias en una vida que nos oprime, nos aprisiona queriendo restar nuestras subjetividades y sumergirnos en formas de existencia vacías, regidas por el poder. De esta forma comprendemos que valorar las relaciones con los otros desde el orden de lo humano, permite asimilar prácticas de libertad que van traduciendo resistencias en cada uno de nuestros mundos desde una perspectiva más cercana a lo que somos, a lo que hemos constituido de nosotros mismos, una resistencia que no limitan sino que permite expandirnos desde el cultivo de sí, que para el caso de nuestros adolescentes, representa: relaciones más armoniosas y respetuosas, el reconocimiento del otro como alguien con el que se comparten experiencias similares de sufrimiento y lucha, el reconocimiento de la opinión del otro como aportes valiosos en sí mismos, la ayuda mutua, la integración del otro en la conformación de un grupo/familia, el sentido de la solidaridad y el trabajo colaborativo, entender las cargas del otro como propias y recuperar amistades.

4.3. Sentidos de vida como prácticas de subjetivación

Los modos de subjetivación desde Foucault (1984) se asumen como un arte de la existencia o un arte de vivir, llevando a reflexiones acerca del cuidado o el cultivo de sí

desde prácticas de libertad que no se agotan en el individualismo, sino que también trascienden a la esfera de las relaciones interpersonales. Estas son pues, prácticas que conllevan a la constitución del sujeto mismo, a partir de las cuales opera la transformación de la propia vida desde aquello que cada uno considera armonioso para sí (Díaz, 1993), dicho de otro modo, somos sujetos de nuestra propia existencia, por lo que adoptamos formas de actividad sobre nosotros mismos (Castro, citado por Vignale, 2014) que van constituyendo lo que somos.

Estas formas de actividad sobre sí las determinamos desde lo personal, sin necesidad que medien códigos externos, así, asumimos que dichas prácticas no necesariamente tienen que estar orientadas a estatutos morales, pues refieren ejercicios que posibilitan la relación consigo mismo para la transformación del ser (Foucault, citado por Castro, 2004). Entendemos pues, que para los adolescentes de la investigación asumir algunas prácticas de libertad en relación al cuidado de sí, implica también el desarrollo de ciertos acontecimientos que van marcando sus formas de pensamiento en relación a sus propias vidas y lo que han determinado para ellos mismos.

En un sentido concreto, hemos abordado la subjetivación en relación a esas prácticas que asumen los adolescentes como propias, que son particulares en este caso y que replican formas de pensamientos en relación al cómo se van constituyendo como sujetos de sus propias vidas. Abordamos a continuación dos voces que nos han permitido comprender los procesos de subjetivación de estos adolescentes, una en relación a la voluntad de logro de sus propósitos en relación a sentidos de vida como la música, hobbies y la figura de Dios y Madre; y por otro lado, la constitución peyorativa de sí mismo en relación a las consecuencias del consumo de SPA y su lucha por salir de este:

4.3.1. “Si uno quiere, puede”

En los discursos de algunos adolescentes hay formas marcadas de desánimo al pensar en el futuro, puesto que algunos no tienen claridad de lo que acontecerá con ellos una vez termine su proceso en el internado, como el caso de uno de ellos quien refiere que

“si mi mamá no me recibe, me toca irme para la calle”. A. R., 17 años

Dudar sobre el apoyo familiar en este caso, constituye un riesgo frente a lo que espera el adolescente para sí mismo, pues si bien, ya se encuentra próximo a cumplir la mayoría de edad, no se piensa en relación a una vida productiva sino que sus posibilidades se agotan en la calle como un destino del curso de su vida. Esto nos lleva a pensar en cómo se asume el adolescente a sí mismo, el cual requiere de un *otro* como soporte para continuar su proceso, pues también alude al hecho de estar amenazado por lo que su retorno a su ámbito social refiere en sí mismo una exposición contra su integridad física. Al respecto, expresan Fernández, Louro & Hernández (citados por Romero, 2011) que

con frecuencia la familia se constituye en barrera del mantenimiento y fortalecimiento de la sobriedad, al impedir la adecuada reinserción de los pacientes alcohólicos y consumidores de SPA en vías de rehabilitación a su seno; no obstante, a su vez, la rehabilitación se facilita y se consolida al cooperar adecuadamente la familia. (p.63)

Ante estas realidades en las que la familia representa un fortalecimiento para que el proceso de los adolescentes continúe al egresar de los programas de apoyo, y que en ocasiones, como el caso anterior, esta no se sirve como garante para el restablecimiento de derechos de estos, cabe resaltar la importancia de generar estrategias estatales desde el ICBF principalmente, que permitan a los adolescentes establecer otro tipo de vínculos afectivos que les posibilite sentirse parte de un grupo y que a su vez, no refiera un riesgo de recaída en el consumo de SPA o aumente las situaciones de vulnerabilidad iniciales, esto desde grupos juveniles culturales, artísticos, deportivos, casas de acompañamiento psicosocial gratuitas, apadrinamientos, entre

otras que posibiliten entornos protectores para nuestros adolescentes al momento de egresar de las instituciones de protección.

Por su parte, también evidenciamos cierta incertidumbre respecto a los procesos de cambio de los adolescentes, pues aunque exista el deseo de transformar la situación del consumo, la incredulidad que transmite la familia refiere un peso más con el que deben luchar, por ejemplo, un adolescente indica en uno de los encuentros que

"Como mi mamá, ella a veces cree que yo voy a salir de aquí a fumarmelo, pero quién sabe. Yo no quiero estar aquí, pero estoy acá resistiendo, es seguir luchando uno mismo. Me decían que yo no podía ¿y no estoy aquí resistiendo?". A.M., 17 años

La resistencia en este caso da lugar a unas formas de lucha frente a las recaídas en el consumo de sustancias psicoactivas. Si bien, el adolescente alude al hecho de encontrarse resistiendo, cabe mencionar que durante el proyecto presenta dos recaídas en el consumo de marihuana, lo cual refiere como una experiencia más que le permite saber que no quiere volver a repetir. Estas formas de afrontar las experiencias permiten reconocer que en los adolescentes van surgiendo otros modos de comprender lo que les acontece. En la misma línea, un adolescente nos comparte su reflexión después de una actividad de composición de hip hop, en la que narran algunas de sus experiencias:

"Atender las consecuencias que me dejó esa historia. Porque si sigue lo mismo puedo repetir lo que hice". B.S., 16 años

Repetir los acontecimientos no es un opción para este adolescente, quien se ha encargado de ir superándose poco a poco desde su ingreso a la institución, logrando transformar su

pensamiento, mostrándose más abierto a los demás y a hacer correctamente su vida desde la legalidad, reconociéndose incluso como

“... una persona que quiere salir adelante, que a pesar de sus dificultades quiere salir adelante, que quiere dar lo bueno, que hace caso a las personas que lo quieren ayudar, una persona que quiere cambiar”.

B.S., 16 años

Lo que resaltamos de los discursos de los adolescentes es la capacidad de reconocer sus errores y de asumir a partir de ellos posibilidades para construir sus vidas con determinación, así como se expresa a continuación:

“Dolor y sufrimiento hubo en mi vida, ahora no me queda más alternativa que salir adelante y ser grande en mi vida.”. Anónimo

Esta expresión también surge del trabajo de composición de rap, en el cual se invita a tener en cuenta sus experiencias, por lo que al ser entregados sin nombres, resulta anónimo para nosotras. Cabe aclarar, que este ejercicio nos permite comprender tácitamente algunos modos de subjetivación de los adolescentes, en relación a un sujeto que asume el sufrimiento del pasado como un impulso para seguir su camino y cumplir sus metas. Esta relación del pasado con el dolor y el futuro como la oportunidad de cambio, se registra constantemente en las narrativas de los adolescentes, por ejemplo, otro de ellos expresa:

“Viviendo el Rap, cosas que a mí me han puesto a llorar y avanzar, pero en la cima, pero en la cima siempre voy a estar. Mirando que si me deaigo es donde voy a fracasar, porque la vida da pocas alternativas y las tienes que aprovechar, analizándolo profundo porque allá es donde voy a llegar.”. Anónimo

Si bien, hemos reconocido que en las narrativas de los adolescentes hay temores por lo que les deviene, continúan latentes los deseos de cambio pese a las dificultades que los han atravesado, en algunos casos, la incertidumbre es contrarrestada por formas positivas o de esperanza que van surgiendo como ahínco en establecer metas para su futuro. En esta lógica, los mecanismos subjetivantes de estos adolescentes recaen en el deseo de cambio, la transformación de sus sufrimientos del pasado y el aprovechamiento de las oportunidades que le ofrece la vida.

Hemos referido anteriormente que la mayoría de los adolescentes reconocen ciertos intereses enmarcados en las prácticas que llevan a cabo frecuentemente, como las siguientes que quedan registradas a partir de una actividad donde se les indaga a los adolescentes por las cosas que más los apasiona:

Se les indaga sobre las cosas que les gusta hacer, ante lo que resulta: "fútbol". "nada" (presentando una actitud de desinterés), algunos de sus compañeros lo motivan desde lo que conocen de él, refiriendo su hobby de tocar consolas, puesto que se desempeñaba como dj. "Manejar moto". "Cantar y bicicross". "Jugar futbol" "Parkour y muchas cosas, lo urbano". "Ir al estadio". "dibujar y escuchar música". "Componer y el hip hop". "Bmx y escuchar música". "Dormir y hacer manualidades". "La música y la tecnología". "Manejar tractomulas". "La mecánica". "Picar motos". (Diario de Campo, Encuentro 4)

A partir de estas actividades, hemos evidenciado que para algunos lo que representa un gusto o una pasión, refiere para otros su *todo*, al enfocar sus propósitos, deseos, empeño y fuerzas en alcanzar sus sueños, como el caso de un adolescente que indica que su pasión y su vida es el hip hop. Éste se ha destacado desde el principio por hablar apasionadamente de sus intereses respecto a todo el género urbano y cómo él lo llama, lo popular, así pues, ha logrado aprendizajes desde la calle en relación al graffiti, el break dance y el hip hop. Al compartir su historia de vida, ha logrado permear la existencia de sus compañeros, quienes se van reconociendo con las canciones que compone y en algunos casos, inspirando a otros a hacer lo que quieren ser desde sus talentos.

Este caso en particular abarca nuestra atención debido a que en los diálogos sostenidos con el adolescente expresa no sólo pasión por lo que hace (componer canciones de hip hop e interpretarlas), sino que evidencia seguridad y claridad sobre lo que quiere para su vida, construyendo su proyecto de vida desde el arte como motor para abandonar la vida anterior relacionada con las acciones delictivas y el consumo de sustancias psicoactivas. Resaltamos que sus canciones están inspiradas en sus experiencias, por lo que se escucha sobre sus aprendizajes respecto a su vida en calle, la ausencia de la familia, los amigos que se convierten en familia, el acogimiento de algunas personas e instituciones y sobre la superación del consumo de drogas. Su discurso está permeado por la superación de las dificultades que lo llevaron al internado, teniendo en cuenta incluso los días exactos del tiempo que lleva sin consumir SPA.

Si bien, en uno de los encuentros expresa dolor por haber abandonado por un tiempo su arte, debido a que alguien le dice que “eso no sirve para nada”, refiere ahora con mayor confianza que no dejará de luchar por su sueño, llegando incluso a decir que

“si yo no soy cantante, mejor me muero”. Y.C., 17 años

Esto ha resultado incluso obsesivo, pero le permite al adolescente ubicarse en seguir añadiendo composiciones a su cuaderno de canciones y poder compartirlas en diferentes espacios que tiene oportunidad como otras instituciones de protección o eventos culturales con instituciones aliadas. El hip hop representa para el adolescente *todo* a lo que se puede aferrar para salir adelante, puesto que no cuenta con una red de apoyo estable y desde pequeño ha estado en hogares de paso, instituciones de protección o familias sustitutas, siendo considerado ahora un “hijo del Estado”, es decir, se encuentra en estado de adoptabilidad.

La pasión y seguridad del adolescente ha llevado a que otros adolescentes se sientan animados a explorar sus gustos y apostarle también a lo que quieren lograr en la vida. Al respecto, otro adolescente refiere durante la actividad de hip hop que:

"Lo que uno quiera hacer si desde chiquito se fija en la música cuando sea grande lo puede... Si uno quiere, puede". D.G., 15 años

Como este, son varios adolescentes quienes se apoyan de la noción del poder lograr lo que se quiere, siendo ello resaltado en los registros de la bitácora, en el que continuamente plasmaron reflexiones como:

- "Aprende que la vida es de muchas oportunidades pero se dan pocas por eso disfruta cada una cuando te toca"
- "El que quiere, todo lo puede sin nada a cambio"
- "Yo cumplo mis sueños si me propongo"
- "Para cumplir tus sueños y metas en la vida tenés que luchar y esforzarte para lo que quieres. Tú lucha"

Todas estas formas de verse a futuro en relación al cumplimiento de sus sueños y metas refiere entonces acciones que cultivan la construcción del sujeto, reanimando formas de superación en causas que en algunos han considerado como perdidas. Si bien, algunas situaciones que han vivenciado los adolescentes sopesan sufrimientos, dolores, frustraciones y otros sentimientos que marcan sus experiencias de vida, lo que resaltamos como formas de subjetivación son las voluntades de un cambio en los modos de sus existencias, que conllevan a que estos se asuman en un proceso continuo en el que deben persistir para ser lo que quieren ser, pues hemos de tener en cuenta que tal y como expone Tassin (2012), la

La subjetivación designa un proceso y no un estado (una situación, un estatus o un principio del ser). Pero este proceso no es simplemente el de un llegar a ser sujeto, como si pudiera darse por entendido que sabemos lo que significa “ser sujeto”: es más bien el proceso de un llegar a ser “x”. (p.37)

De ahí, que los deseos de cambio no son suficientes para constituir un proceso de subjetivación, sino que estos deseos que los adolescentes expresan deben llevar a voluntades y determinaciones en sus acciones, a fin de *llegar a ser* eso que anhelan. En este sentido, no podríamos constatar si lo que dicen *querer ser* pueda lograrse, sin embargo, sí advertimos el hecho que las acciones y las narrativas de algunos se conjugan en relación a un mismo objetivo, el de transformarse a sí mismo para devenir en un sujeto con el que se sienten en armonía.

Por lo anterior, exponemos una necesidad pedagógica de articular los intereses de estos adolescentes a sus procesos educativos, puesto que desde allí podría validarse una oportunidad de potenciar sus habilidades y talentos a favor de sus procesos de subjetivación, unos que refieran un componente más ético a fin de afianzar sus posturas de “querer es poder”, esto, en relación a su voluntad de ser mejores personas y cambiar sus estilos y modos de existencia.

4.3.2. “Soy una mierda conmigo”

La connotación resulta fuerte al entender la palabra *mierda* desde su origen latín que refiere excremento, relacionada principalmente con los desechos fecales que produce el organismo; el desecho a su vez, es comprendido como ese algo inútil que se descarta o se bota al ser considerado como basura. Al retomar dichos términos para reconocer a una persona, resulta cuestionable por su carga peyorativa y despectiva, por lo expresamos nuestra curiosidad referente a estas otras formas en que los adolescentes se constituyen como sujetos, pues cabe aclarar, que tal como anunciamos anteriormente, estas acciones del sujeto sobre sí mismo están desprovistas de cargas morales.

Desde lo que compartimos con los adolescentes y sin ser nuestra intención la de profundizar en aspectos relacionados a las situaciones del ingreso a la institución de protección, hemos reconocido que la carga del consumo de sustancias psicoactivas resulta uno de los pesos más significativos con los que continúan lidiando actualmente, llegando incluso a recriminar el hecho de haberse inmerso en dicho mundo, aunque hay otros que expresan abiertamente que nunca dejarán las drogas. Esta lucha personal en relación a la superación del consumo de psicoactivos, el manejo de las acusaciones y rechazos sociales y familiares, representa para estos adolescentes unas formas complejas en las que se da su subjetivación.

Durante el desarrollo de las actividades propuestas en los diferentes encuentros, la música fue algo que acompañó los espacios, puesto que los adolescentes hacían uso de sus parlantes, diademas y otros dispositivos, los cuales pueden usar durante los fines de semana como una motivación de acuerdo a su desempeño durante la semana. Por ello, el hecho que puedan escuchar música en los momentos que trabajamos, resulta algo diferenciador de otros espacios de las rutinas de la institución, lo cual, se reconoce desde los primeros encuentros con los adolescentes:

“Se ha encontrado que la música tiene una carga de valor para los adolescentes, quienes siempre buscan la manera de escucharla y si no hay posibilidad, cantan entre ellos”. (Diario de Campo, Encuentro 3)

Por ello, en el segundo encuentro mientras los adolescentes se encontraban realizando la bitácora, escuchaban su música y cantaban, lo cual propició una de las formas más impactantes para nosotras respecto al conocimiento de los proceso de subjetivación de estos, quedando en registro en el diario de campo correspondiente:

“Mientras hacían tales ejercicios, ellos realizan al mismo tiempo otras actividades como escuchar música, cantar, conversar, entre otros; sobre esto pude escuchar algunos comentarios, por ejemplo a cerca de la música, uno de ellos cantaba “ soy una mierda conmigo” y le agregaba “porque consumo ¿si me entiende?” e hicieron referencia a una canción llamada “Todo Copas” de la agrupación de Hip Hop “Engendros del pantano”, de la cual afirmaban, describe la vida de los que están en la corporación, la canción tiene fragmentos como “me identifico por ser la calle”, “sé que me tocó robar y estar haciendo cosas malas, hoy delinco con mis letras dedicadas a las balas”, “impregnado por el humo que suelta lo que consumo, sé que debo protegerme porque el diablo está de turno”, entre otros fragmentos que cantan con mucha seriedad y fuerza”. (Diario de Campo, Encuentro 2)

Sin duda, el reconocimiento de estos adolescentes con la canción a la que hacen referencia los sitúa en las experiencias de vida que los han confrontado con las realidades de cada uno de sus contextos, donde muchos de ellos han participado de acciones delictivas que los han puesto en riesgo, en otros casos han habitado la calle reconociendo la rudeza de esta, donde prima la ley del más fuerte, es decir, deben estar alertas para defenderse de cualquier peligro. Además de ello, el consumo de drogas que problematiza en todos sus casos las relaciones con sus familias y la vida en sociedad.

Desde esta perspectiva es necesario indagar sobre las percepciones de sí mismos que tienen los adolescentes, pues si bien, se hace hincapié en la importancia de verlos desde lo que son como personas, recalcan sus errores de haberse iniciado en el consumo de sustancias psicoactivas y estar en la situación actual, es decir, en el internado. Así pues, desde sus narrativas identificamos que a la mayoría de ellos se les dificulta reconocer quiénes son, por lo que resaltamos en unos casos la nulidad de lo humano en cómo se describen:

“Yo soy XXX, al intentar profundizar en su respuesta, se le pregunta quién es XXX, a lo que aduce que es “una persona”, que es “nada””. (Diario de Campo, Encuentro 7)

Esta conversación surge de una indagación realizada durante el séptimo encuentro, donde se invita a los adolescentes a reflexionar sobre una pregunta: ¿Quién soy yo? Resulta curioso el hecho que muchos refirieron que son *personas de carne y hueso*, otros intentaron profundizar en sus apreciaciones sobre sí y otros se definieron como *nada*. Ese *nada* desprovisto de cualquier sentido de reconocimiento o identidad, tal vez siendo reforzado por las mismas experiencias de vida, de sufrimiento, dolor y abandono con las que ha tenido que luchar.

Además, estas formas de reconocimiento de sí mismo también van estando relacionadas con las pérdidas en el ambiente familiar a partir del consumo de sustancias psicoactivas, afectando principalmente, la confianza. Por lo cual, el apoyo actual de la familia y especialmente de la figura materna refiere la motivación suficiente para salir adelante:

“yo soy muy apegado a la cucha y donde la cucha se muera... por ella es que uno está cambiando, si fuera desde mi punto de vista no estuviera acá”. A.M., 17 años

Pensamientos como estos son recurrentes en los espacios del proyecto, donde se resalta constantemente la importancia de “Dios y Madre” no sólo desde lo que nombran, sino lo que plasman en carteleras, cuadernos y la bitácora. Hemos asumido, desde las narrativas de los adolescentes que a partir del proceso de internamiento y de las situaciones que los han llevado a este, en las que al incursionar en acciones delictivas y generar riesgos a la integridad de sus familias, incluso haciendo daño a los propios, ha llevado a que haya un detrimento en las relaciones familiares, por lo que al ingresar a las medidas de internamientos, se genera un sentimiento de culpa que invita a valorar lo sagrado, en este caso, la figura de la Madre. Aludimos a este hecho a partir de los discursos de los adolescentes como el siguiente, que se resalta del ejercicio de composición de rap ya mencionado:

“Siempre hablo con Dios, aunque nunca leo la biblia, pero eso no es nada porque sé que Dios es grande, Señor bendíceme por siempre a mi madre. Porque ella es la única que me aconseja y me dice hijo mío no te quiero tras las rejas. Y yo le respondo: - Madre mía, yo soy un hombre hecho y derecho, el nombre tuyo mami lo traigo tatuado en el pecho. Y ahora que estoy grande, -le quiero dar lo que merece, porque ella fue la única que se jodió 9 meses y que aquel 8 de noviembre, que nació aquel varón, se lo ponen en sus brazos y entregó su corazón”. Anónimo

Si bien, la familia y en especial la madre refiere un aliciente para continuar la lucha contra lo que les ha hecho mal, las drogas, cabe recordar que las experiencias que estos expresan han dejado impresas en sus vidas, llevando a que ahora las retomen como un motivo más de resistencia. De esta forma, al adoptar cambios en sus cotidianidades (aunque estas sean reguladas por medio de lo institucionalizado, es decir el Estado, la familia y la institución de protección) de manera voluntaria (acogiéndose a lo normatizado, aunque ello implique resistencias también) o impuesta, se van creando formas particularizadas en las que estos adolescentes asumen su existencia.

Hay un rasgo fuerte que se constituye desde la noción del internamiento, como si este fuera un asunto de atadura que les impide ser lo que *quieren ser*. Sin embargo, para algunos, también refiere una oportunidad de transformar sus realidades, reconociendo que el destino de las vidas que llevaban podría confinarlos a una cárcel o a la muerte misma. Es por ello, que en estos contextos de internamiento se resaltan reflexiones en torno a la vida y a lo sagrado, para esta figura corresponde a la madre, para otros representa a lo que se aferran (rap, hermanos o abuelas) para salir adelante en una lucha contra las drogas.

Resaltamos la anécdota de uno de los adolescentes, el cual participa de un plan para recuperar una droga que había en la institución:

“Uno de los chicos cuenta sobre un plan que realizaron para coger a uno de sus compañeros con droga, en la que se dejaba ver intencionalmente de otro con la droga a punto de consumir. El adolescente refiere que tuvo la oportunidad de hacerlo, pero que no lo quiere volver a hacer, recordando la recaída que tuvo hace poco durante un evento del ICBF”. A.M., 17 años

Aunque el adolescente reconoce sus recaídas en el consumo de drogas, también resalta desde su discurso un deseo de abandonar dichas prácticas. Frente a ello, retomamos un ejercicio en el que también participa el adolescente, en el que se les invita a recordar el momento más feliz de sus vidas, a lo cual este refiere su experiencia de conocer a su padre después de muchos años, tomando la decisión de irse a vivir con él, iniciándose allí en el consumo de sustancias psicoactivas en compañía de su padre. Después de experimentar excesos, según él, en drogas y licor y una vida desordenada, refiere la siguiente reflexión:

“Luego de estar viviendo así, sin control, me fui otra vez para donde mi mamá. Reconozco que no fue buena idea dejarme meter en ese mundo, pero no es fácil salir. Esto lo recuerdo con felicidad”.
A.M., 17 años

El reconocimiento de las decisiones erróneas hace parte de un proceso de subjetivación en el que los adolescentes se van asumiendo como sujetos desde una lucha de superación de una problemática que los aqueja, aunque en algunos casos, el consumo de drogas no representa para ellos un “problema”, puesto que asumen la posibilidad de continuar sus vidas sabiendo controlar el consumo de psicoactivos, siendo esta una postura comprensible y respetable, puesto que no asumimos cuestionamientos frente al cómo se construyen los adolescentes como sujetos ni de las actividades que realizan sobre sí.

De lo expuesto hasta aquí, resaltamos unas formas complejas socialmente en las que se retan diariamente los adolescentes de nuestra investigación, luchando contra estereotipos, etiquetas y juzgamientos acerca de lo que los demás consideran que *deben ser* o *no ser*. Desde

esta perspectiva, cuestionamos los planteamientos abordados desde González (2016) sobre la teoría foucaultiana, quien asume los procesos de subjetivación desde lo positivo y lo negativo, lo nefasto o lo acertado, puesto que sin importar las decisiones que tomen o las prácticas que ejerzan los adolescentes sobre sí mismos, sólo son formas en las que construyen y transforman los modos en que conciben su mundo. Por lo que poner un componente moral en dichas prácticas, llevaría nuevamente a calificar a los adolescentes como se han acostumbrado a ser nombrados, personas que no encajan en sociedad o que no ofrecen nada a esta, salvo por la inestabilidad.

Por ello, apostamos a reconocer en los adolescentes estas prácticas de libertad que en determinados momentos puede llevarlos a una postura de liberación individual de las presiones sociales, familiares e incluso de la institución misma, por “formar” sujetos que se asuman por fuera del consumo de sustancias psicoactivas. A cada uno, hemos de comprenderlos desde sus propios dinamismos, sus propias realidades, sus particularidades, reconociendo la tarea que hay para ellos: encontrarse consigo mismo para construirse como sujeto portador de conocimiento y el poder de transformación.

Terminamos con una canción compuesta por uno de los adolescentes que define en esencia el proceso de subjetivación de los adolescentes que deciden tomar el reto de transformarse, no por capricho de otro, sino por una voluntad de crecer. No intentamos entrar en análisis detallado de esta, solamente la ofrecemos como forma de reflexión y comprensión a eso que son estos adolescentes. Omitimos algunas partes de la canción debido a que esta hace referencia y está dedicada a la institución donde se encuentran los adolescentes y por motivos éticos no la nombramos:

Me acuerdo cuando llegué, sin ganas de cambiar, con ganas de güeler
sin pensar en un futuro, no sabía lo que hacía, no pensaba en mi vida
enloquecía día a día, me moría, no había alternativa
la marihuana en mi vida no tuvo una salida.

No terminaba mi camino, me ahogaba en el destino
me dañaba las narices a punta de perico, me hacía daño a mí mismo.

(Omitimos Coro)

Era publicista con todo el mundo, no paraba bolas a las buenas bocas
solo me importaba hacer cosas malas, andar con apariencias
que a mi mente destrozaban.

La marihuana nos dañó, con nuestra vidas acabó,
a nuestros seres queridos sufrimiento les dejó,
personas que nos querían, de ellas nos apartó
eso no nos trae nada bueno, solo sufrimiento y dolor.

(Omitimos fragmento)

Y aún estoy aquí, haciendo mi proceso
cambiando mi vida, mirando mi progreso
haciendo lo posible para salirme de este cuento
no quiero saber, ni que me digan nada de eso,
lo único que quiero es cumplir mis deseos,
seguir con mis sueños que tengo desde pequeño
y así lograrlo cuando haga mi proceso.

Muchos me decían que iba a fracasar,
pero seguí adelante para mis sueños alcanzar

(Omitimos fragmento)

De esta forma, reconocemos que las prácticas de libertad que acogen algunos adolescentes, les permite adentrarse a un proceso continuo de subjetivación, en el que se

establece una relación del sujeto consigo mismo desde actuaciones sobre sí que configuran su propia existencia (Vignale, 2014), en este proceso resaltamos las posturas de lucha contra las inseguridades que transmiten las familias frente a la superación del consumo de SPA de los adolescentes y a los cambios en sus formas de pensar y comportarse desde el internado mismo, contra los estereotipos o etiquetas que les imponen desde afuera cuando restan su sentido de humanidad, contra los prejuicios que los excluyen de la sociedad e incluso de sus familias mismas. Resaltamos así, unos procesos de subjetivación relacionados con la voluntad de ser, que requieren y solicitan apoyo, confianza, credulidad por parte de quienes estamos inmersos en la tarea de educar en estos contextos que se salen del margen de la escuela y develan otras realidades.

5. CONSIDERACIONES FINALES

Describir algunas de las prácticas de resistencia y de subjetivación de los adolescentes que participaron del proyecto *Voces en Resistencia*, no sólo nos permite comprender panorámicamente problemáticas del orden social y contextual, pues al dar lugar a sus narrativas, abordamos asuntos que refieren las realidades de estos adolescentes y otros que crecen y viven en dichos contextos; también nos permite tener un acercamiento a los adolescentes como sujetos, como personas que están cargados de sentires, sueños, esperanzas, miedos, retos, entre otros, que nos resquebrajan estereotipos o etiquetas que como sociedad solemos imponer sobre aquellos que rayan con lo que se espera de los sujetos, pues al comprender sus subjetividades, el cómo se perciben y construyen sus mundos y a sí mismos, nos permitimos reflexionar acerca de los retos que nos deja en relación al quehacer educativo y pedagógico, ese que traspasa los límites de la escuela y emerge desde las relaciones de rostro a rostro, que se permite el gesto de reconocimiento como lo expresa Frigerio (2012).

Así pues, el compartir con estos adolescentes en particular nos establece retos frente a una apuesta pedagógica, en la que afirmamos después de nuestra experiencia, la importancia de asumir los procesos educativos y formativos desde las relaciones pedagógicas, dado que estas, tal como las concibe Frigerio (2012) están determinadas por un mundo interno que posee tanto el adolescente como el maestro, por unas relaciones intersubjetivas que “ponen en juego aspectos objetivables y también solicitan en los sujetos, una consideración de aquello que se conmueve internamente, porque el encuentro en las relaciones pedagógicas, es un encuentro entre sujetos” (p. 7). De esta forma, entendemos que en estas relaciones hay lugar al intercambio y la reciprocidad, donde “hay más de uno movilizado en su mundo interno” (p.8), es decir, se producen efectos en ambos, dejando marcas o huellas. En este caso, no se trata de medir los impactos que ha dejado el proyecto *Voces en Resistencia*, pero sí de valorar los aportes en relación a las prácticas de resistencia y los procesos de subjetivación evidenciados y construidos desde las relaciones pedagógicas. Desde los cuales resaltamos estas prácticas de alteridad y cuidado de sí, a partir de las formas en que se relacionan los adolescentes consigo mismos y con los demás, ejerciendo transformaciones desde sus pensamientos y comportamientos en una

voluntad de ser quienes quieren ser, no sólo permeado por las instituciones sociales, sino también por un empeño de una mejor vida para cambiar sus realidades.

Cabe aclarar que nuestra intención no fue crear condiciones para que los adolescentes abandonen sus prácticas sobre sí relacionadas al consumo de sustancias psicoactivas o a comportamientos que han sido señalados como asociales; sino que las comprendan y se hagan conscientes de estas prácticas en el marco de un proceso de subjetivación. Por ello, el derecho a levantar la voz desde el proyecto *VER* y su apuesta desde las relaciones pedagógicas a partir de gestos de reconocimientos, permite que los adolescentes se asuman como parte de este mundo, no en un mundo aislado donde son excluidos, sino en un mundo que compartimos como iguales.

Desde este mismo enfoque y en función de las resistencias, asumimos una responsabilidad como docentes, sujetos y adultos en relación a los procesos formativos que se dan en la escuela y contextos alternos a esta o la vida cotidiana. Si bien, desde Foucault las resistencias resultan naturalizadas a partir de las relaciones de poder, es necesario fortalecer la construcción de prácticas sobre sí que se constituyan en procesos de transformación del sujeto mismo, pues tal y como evidenciamos, las formas de institucionalización abordadas desde la escuela, la familia, la sociedad y el Estado se esfuerzan en moldear a un tipo de sujeto idealizado, que en muchas ocasiones reprime lo que son, poniendo en cuestionamiento los principios del libre desarrollo de la personalidad.

También es necesario precisar que el proyecto *Voces en Resistencia* se ha servido como una prueba piloto que se pretende extender a más poblaciones que han sido vulneradas, brindando a su vez, posibilidades de continuar el trabajo con algunos de los adolescentes que participaron de esta primera versión, debido a que han expresado su interés en que la propuesta continúe, incluso en articularse como mediadores de los espacios. Resaltamos la acogida que tuvo el proyecto, puesto que quienes participaron de él se asumieron responsables del espacio, evidenciando sentido de pertenencia por el grupo, y quienes no hacían parte de este, pedían constantemente autorización para ingresar a los encuentros, solicitando la posibilidad de iniciar

nuevamente el proyecto, pero esta vez, abierto para todos los que quisieran participar, no sólo para quienes contaran con los permisos de las autoridades administrativas competentes. Por ello, consideramos necesario replantear la propuesta del proyecto de tal forma que permita la integración de todos los que se quieran vincular de manera voluntaria.

Para terminar, referimos los vacíos y preguntas que nos deja el proceso investigativo. En primer lugar, consideramos que a partir de las narrativas de los adolescentes surgen formas especiales de comprender o percibir el mundo en que viven, pero también reconocemos que es necesario vincular sus voces con las otras que resultan importantes en la construcción de sus subjetividades, como las de sus familias y la institución donde se encuentran, esto, a fin de resignificar las experiencias de los adolescentes y quienes los rodean, favoreciendo sus procesos de subjetivación. Sabemos que lograr un trabajo articulado entre familia, institución y adolescentes resulta algo complejo, debido a las dinámicas de todos; sin embargo, para apostar a un trabajo más completo y significativo, es necesario replantearse dicha posibilidad.

Por su lado, precisamos la necesidad de ampliar el rango de población, pues si bien, el proyecto fue pensado para un espacio y unos sujetos en particular, cabría preguntarnos por esas otras formas en que se construyen resistencias y subjetivaciones desde otros contextos, por ejemplo, población en calle, responsabilidad penal para adolescentes, en estado de adaptabilidad o vulneraciones diversas, incluso, es necesario tener en cuenta variaciones respecto a las modalidades de atención, puesto que el internamiento también refiere formas específicas de crear subjetividades que no se corresponden a todos los casos de los adolescentes en proceso de restablecimiento de derechos.

A su vez, referimos la importancia de realizar un trabajo planteado específicamente para las familias, debido a que, tal como evidenciamos, estas representan un aporte indispensable y significativo en la configuración de subjetividades y resistencias de los adolescentes, y teniendo en cuenta las realidades que estos nos presentan, es menester establecer unas políticas públicas que permitan estrategias canalizadas en educar a las familias a fin de favorecer un entorno

primario de protección y bienestar. De igual forma, estas acciones deben traspasar a la esfera social, donde también se continúan evidenciando dificultades en torno falta de oportunidades que conllevan al consumo de sustancias psicoactiva, acciones delictivas, vida en calle, trabajo infantil, violencias, entre otras que afectan directa e indirectamente a nuestros niños, niñas y adolescentes.

Ante esto cabe preguntarnos por aquello que les acontece a los adolescentes después de su egreso de las instituciones de protección en relación a la configuración de sus existencias. Pues sabemos que al estar en estas instituciones se encuentran aislados en cierta forma de sus realidades, pero al tornar a ellas, ¿qué queda del sujeto en proceso de subjetivación identificado desde el internado? ¿su voluntad de *ser* otro se ha reconfigurado a partir de sus nuevos acontecimientos? ¿continúan ejerciendo acciones sobre sí en relación a la superación de sus problemáticas de base o retoman las prácticas anteriores a su ingreso a la institución? De igual forma, referimos nuestras preocupaciones en relación al ejercicio educativo llevado a cabo dentro de este tipo de instituciones, pues si bien hay un enfoque pedagógico que tiene en cuenta las individualidades y se enfoca en acompañar un proceso de construcción de un proyecto de vida acorde a sus intereses, ¿qué es lo que ocurre entonces, que no permite que todos los adolescentes que egresan de los programas de protección retomen lo que han construido en el interior de esta? ¿cuáles son las falencias del modelo educativo y pedagógico de estos programas de protección? Creeríamos que algunas respuestas a estos interrogantes podrían estar en las bases de las relaciones pedagógicas, expuestas estas desde apuestas críticas de la pedagogía, como lo es la Educación Popular.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arias, A. & Alvarado, S. (2015). Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. *CES Psicología*, 8 (2), 171-181.
- Barrado Belmar, M. (2011). Otredad/Alteridad en “I Dinisauri” de “Le Consmicosmiche” de Italo Calvino. *Cuadernos de filología italiana*, (18), pp. 203-213. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de:
<https://revistas.ucm.es/index.php/CFIT/article/view/38837/37486>
- Balaguer, A. & Blanch, J. (2015). Pedagogía de la vulnerabilidad. Tacto, cuerpo y política de los cuidados en educación. *Revista Pasajes*, (1), 55-69
- Blanco, J. (2010). Violencia y delincuencia juvenil: desafíos en relación con los programas y respuestas del sistema. *Conceptos*, 18, 1-13.
- Bonilla Castellón, C. E., Núñez Fadda, S. M., Domínguez Mora, R., & Callejas Jerónimo, J. E. (2017). Las relaciones intrafamiliares de apoyo como mecanismo explicativo de la conducta violenta en adolescentes escolarizados. *Universitas Psychologica*, 16(4), 1-12.
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-4.riam>
- Bruner, J. (1984). Juego, pensamiento y lenguaje. JS Bruner (Comp. de JL Linaza). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Castro, E. (2004). El vocabulario de Michel Foucault. *Buenos Aires: Prometeo, 3010*.
- Cely, E. (2016). Resistencia y Emancipación en Paulo Freire y Enrique Dussel. Lineamientos para una Filosofía de la Educación pensada desde el Otro y desde la periferia. (Tesis de maestría). Universidad Santo Tomás, Bogotá – Colombia.
- Cifuentes, R. (2011) *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Argentina: Ediciones Novedades Educativas de México S.A. de C.V.
- Coffey, A., & Atkinson, P. (2003). Encontrar los sentidos a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación. Medellín: Contus Editorial Universidad de Antioquia
- Connelly, M. & Clandinin, J. (1995) *Relatos de experiencia e investigación narrativa*. Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación; Barcelona: Laertes.
- Cortina, A. (Febrero, 2017) *La educación desde el ser. La ética en la construcción de una sociedad justa incluyente*. Centro de integridad. Universidad EAFIT.
- Crabay, M. I. (2007). *Adolescencias y juventud: desafíos actuales*. Editorial Brujas.

- Corraliza, I. (2000). El juego y su importancia en el desarrollo infantil. En M. L. Setién (Coordinadora). *Ocio, calidad de vida y discapacidad. Actas de las cuartas jornadas de la cátedra de ocio y minusvalías*. (pp. 49-58). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2018). Mercado laboral trabajo infantil. Recuperado de <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/mercado-laboral/trabajo-infantil>
- Díaz, E. (1993). Michel Foucault: los modos de subjetivación. Editorial Almagesto.
- Durán, E., Guáqueta, C. A., & Torres, A. (2011). Restablecimiento de derechos de niños, niñas y adolescentes en el sistema nacional de bienestar familiar. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (9), 549 - 559.
- Foucault, M. (1984). La ética del cuidado de uno mismo como práctica de la libertad. *Hermenéutica del sujeto*, 107.
- Freire, P. (2004). Cartas a quien pretende enseñar. Siglo XXI Editores, S.A de C.V.
- Frigerio, G. (2012). Lo que se pone en juego de las relaciones pedagógicas. Programa de formación sobre desarrollo y articulación de proyectos pedagógicos transversales. Ser con Derechos.
- Frigerio, G., & Diker, G. (2003). Educación y alteridad: las figuras del extranjero. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Galeano, E. (2004). Diseño de proyectos en la investigación cualitativa. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT
- Gámez S. (2016) La función del arte de la palabra en la interpretación y transformación del sujeto. (Tesis Doctoral). Universidad de Málaga, España.
- García R. De la Cruz, F (2009). Los adolescentes: el alcohol y otras drogas. Crónicas: revista trimestral de carácter cultural de La Puebla de Montalbán, (12). 39-41.
- Gómez Buendía, H. (1998). ¿Por qué y para qué educar? En *Educación: La agenda del siglo XXI*. Bogotá: T/M Editores.
- González Y. (2016) Modos de Subjetivación en jóvenes escolarizados en conflicto con la ley (Tesis de Maestría). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.

- Herrera Casilimas, G. E., Patiño Hurtado, N. A., Correa Carmona, D., Días Arroyave, D., Cataño Sánchez, S. M., & Vanegas Rendón, L. C. (2012). Tejiendo caminos de esperanza. La formación de maestros en contextos de vulnerabilidad. *Prégon: Medellín*, 25(2).
- Holguin Galvis, G. N. (2012) *Arqueología del adolescente infractor de la ley penal en Bogotá: historia de los discursos de verdad sobre el adolescente y como intervienen en la construcción de la norma en el periodo comprendido entre 1837 y 2012* (Doctoral dissertation, Universidad Nacional de Colombia).
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar - ICBF. (2006) Derecho del Bienestar familiar - Ley 1098 de 2006. Recuperado de https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1098_2006.htm
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar – ICBF. (2012). *Adolescentes en Conflicto con la Ley Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes (N°1)*. Recuperado de <http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/Observatorio1/Archivo/2012/publicacion-29.pdf>
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar - ICBF. (2016) Lineamiento técnico administrativo de ruta de actuaciones para el restablecimiento de derechos de niños, niñas y adolescentes con sus derechos inobservados, amenazados o vulnerados. Recuperado de https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/procesos/lm3.p_lineamiento_tecnico_ruta_actuaciones_para_el_restablecimiento_de_derechos_nna_v1.pdf
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). (2016). Lineamiento técnico para la atención de niños, niñas y adolescentes, con sus derechos inobservados, amenazados o vulnerados, con consumo de sustancias psicoactivas. Recuperado de https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/procesos/lm9.p_lineamiento_tecnico_para_la_atencion_de_ninos_ninas_y_adolescentes_consumo_de_sustancias_psicoactivas_v1.pdf
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2019). Observatorio del bienestar de la niñez. Tablero PARD- Proceso Administrativo de Restablecimiento de Derechos. Recuperado de: <https://www.icbf.gov.co/bienestar/observatorio-bienestar-ninez/tablero-pard>
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). (2019). Trabajo Infantil. Recuperado de <https://www.icbf.gov.co/programas-y-estrategias/proteccion/trabajo-infantil>
- Kaplan, L. J. (1986). *Adolescencia, el adiós a la infancia*. Paidós.

- Lara-Salcedo, L. M. (2010). Potencial de las narrativas en la investigación de subjetividades de las y los jóvenes desvinculados de los grupos alzados en armas, en su proceso de integración a la vida civil. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2 (4), 357-370.
- Leal, N (2000). El Método Fenomenológico: Principios, Momentos y Reducciones. *Revista Electrónica de Investigación Científica, Humanística y Tecnológica*, 1, Fascículo 5.
- Lenis Sanín, Karyn. (2014). *El sistema de responsabilidad penal de menores. Un estudio de las legislaciones de España y Colombia desde la teoría del Derecho penal del enemigo*. Grupo Editorial Ibañez. Universidad de los Andes. Bogotá, Colombia.
- Lincoln, Y.S. & Denzin, N. K. (2015). *Manual de Investigación Cualitativa Volumen IV. Métodos de recolección y análisis de datos*. Editorial Gedisa, 1ª edición.
- Los adolescentes de hoy y la sexualidad (2009, Noviembre). *Rítica*, p.60-65
- Martínez, R. (2007). Educación, poder y resistencia. Una mirada crítica a la vida escolar. México:Doble Hélice.
- Medina, P. & Rubio, L. A. (2012). Consumo de sustancias psicoactivas (SPA) en adolescentes farmacodependientes de una fundación de rehabilitación colombiana. Estudio descriptivo. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 41 (3), 550-561
- Mejía Jiménez, M. R. (2013). Diseñar otra escuela desde la educación popular: Ciudadanos del Mundo, pero También Hijos de la Aldea, Desiguales y Excluidos. *Revista Contexto & Educação*, 15(59), 63-92.
- Mejías, F., & Sánchez-Pinillas, M. (2009). Menores infractores en instituciones de reforma. Una mirada desde dentro. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (Reis)*, 126(1), 71-106.
- Mélich, J. C. (1987). *Pedagogía de la finitud*. Publ. de la Universitat autònoma de Barcelona.
- Mèlich, J. C. (1994). *Del extraño al cómplice: La educación en la vida cotidiana (Vol. 3)*. Anthropos Editorial.
- Minerva Torres, C. (2002). El juego, una estrategia importante. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/356/35601907.pdf>
- Narváez Osorio, Á. M., & Montoya Fernández, D. P. (2014). Reflexiones sobre las subjetivaciones que emergen en los adolescentes en condición de adoptabilidad. *Revista Inciso*, (16).
- Obiols, G. A., & Di Segni de Obiols, S. (2006). *Adolescencia, posmodernidad y escuela: la crisis de la enseñanza media* (No. 373.5). Noveduc.
- Ortega E. J. (2005). La educación a lo largo de la vida: la educación social, la educación escolar,

la educación continua... Todas son educaciones formales. *Revista de educación*, (338), 167-175.

- Ortega, P. & Torres, A. (2011). Lola Cendales González, entre trayectos y proyectos en la educación popular. *Revista Colombiana de Educación*, (61), 333-357.
- Pacheco, C. (2016). Significados de la sexualidad y salud reproductiva: el caso de las y los adolescentes de Colombia (Tesis de doctorado) Universidad de Barcelona.
- Pedraza, A. & Ribero, R. (2006). El trabajo infantil y juvenil en Colombia y algunas de sus consecuencias claves. Recuperado de: <http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-Latinoamericana/article/viewFile/392/241>
- Pérez, M. (2002). La Educación a través del arte en la Educación Social. Los espacios laborales y la investigación en educación a través del arte. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, (9), 287-299.
- Petrus Rotger, A. (1997). Concepto de educación social. In *Pedagogía social* (p. 9-39). Ariel Barcelona.
- Quintero, M. (2018). Usos de las narrativas, epistemologías y metodologías: Aportes para la investigación. Bogotá-Colombia: Editorial Magisterio.
- Red de Derechos Humanos y Educación Superior. (2014). Derechos humanos de los grupos vulnerables. Manual. Recuperado de: <http://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2015/01/doctrina38714.pdf>
- Rico, A., Alonso, J., Rodríguez, A., Díaz, A., & Castillo, A. (2002). La investigación social: diseños, componentes y experiencias.
- Rodríguez E. J. & Frascica Y. (2015). Las voces de los niños en Proceso Administrativo de Restablecimiento de Derechos del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. *Universidad de La Salle*, 67, 123-135.
- Romero Guzmán, F. A. (2011). Familia, cohesión, consumo de Sustancias Psicoactivas (SPA) y de alcohol en jóvenes. *Katharsis*, (12), pp. 59-66.
- Sáez Carreras, J. (1986). La Pedagogía Social en España: sugerencias para la reflexión. Vélez, C. (2017). Educación e inclusión en Colombia: una aproximación conceptual y epistemológica desde la pedagogía social. Recuperado de http://www.surgam.org/articulos/503/COLOMBIA/MEMORIAS/tematica_completa_audia_velez.pdf
- Salgado, A. (2007). Investigación cualitativa: Diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *LIBERABIT*, 13, 71-78.

- Suárez, L. & Menkes, C. (2006). Violencia familiar ejercida en contra de los adolescentes mexicanos. *Revista Saúde Pública*, 40 (4), 611-619.
- Tassin, E. (2012). De la subjetivación política. Althusser/Rancière/Foucault/Arendt/Deleuze. *Revista de estudios sociales*, (43), 36-49.
- Torres, A. (2009) Educación popular y paradigmas emancipadores. *Pedagogía y Saberes* (30), 19-32.
- Vignale, S. (2009). Pedagogía de la incertidumbre. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48(2), 1-7.
- Vignale, S. (2014). Foucault, actitud crítica y subjetivación. Cuadernos de filosofía. Recuperado de <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/CdF/article/view/2440>
- Zuluaga A. (2018). La crianza humanizada: Un giro a las relaciones de poder y al paradigma adultocéntrico en las instituciones de protección de niños, niñas y adolescentes en situación de vulneración de derechos. *Revista Electrónica Educare*, 22 (2), 1-14. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-2.20>
- Zuluaga, B. (2006). El menor hoy: ¿de víctima a victimario? *De la infancia a la adolescencia. Colección temas cruciales. Bogotá: Colombia.*

