

**ELEMENTOS QUE INTERACTÚAN Y POSIBILITAN LA CONSTRUCCIÓN DE
RELACIONES SIGNIFICATIVAS ENTRE LOS PROFESIONALES (TUTORES DE
RESILIENCIA) Y LOS JÓVENES PERTENECIENTES AL PROYECTO ÍCARO
DESDE LA PERSPECTIVA DEL JOVEN**

Erika Tatiana Agudelo Olarte

Trabajo de Grado para optar al título de Psicóloga

Asesor

Esteban Páez Zapata

Psicólogo, Mg. En Salud Mental

Departamento de Psicología

Facultad de Ciencias Sociales

Universidad de Antioquia

Medellín

2015

Agradecimientos

Agradezco a mis padres por el apoyo y el cariño constante durante todo mi proceso de formación. A todos los compañeros de los proyectos Caminos para la Resiliencia e Ícaro, a mi asesor Esteban. Gracias a todos mis amigos y familiares quienes de alguna u otra manera permitieron que este trabajo viera la luz, en especial a Eneida quien confió en mí y en la que encontré una tutora de resiliencia y una excelente amiga.

Contenido

Introducción.....	5
1. Planteamiento del problema	8
1.1. Contexto	8
1.2. Enfoque de resiliencia	10
1.3. La juventud y los jóvenes.....	13
1.4. Justificación.....	18
1.5. Objetivos	20
2. Marco de Referencia	21
2.1. Marco conceptual	21
2.1.1. Jóvenes y Juventud.....	21
2.1.2. Resiliencia	24
2.1.3. Modelo ecológico	29
2.1.4. Relación significativa.....	30
2.1.5. Tutor de Resiliencia.....	30
2.2. Marco contextual.....	33
2.2.1. Proyecto Ícaro.....	33
2.3. Marco normativo	39
3. Metodología	41
3.1. Enfoque: histórico hermenéutico.....	41
3.2. Tipo de investigación	42
3.3. Método de investigación	43
3.4. Participantes	44
3.5. Recolección de Información.....	44

	4
3.6. Análisis de la información.....	45
3.6.1. Codificación y categorización	45
3.6.2. Primer momento: análisis de informe	46
3.6.3. Segundo momento: codificación de las entrevistas.....	47
3.6.4 Tercer momento: relación entre categorías descriptivas	51
3.7. Consideraciones éticas	51
4. Resultados	53
4.1. Contexto	53
4.1.1. Proceso de implementación	56
4.1.2. Seguimientos individuales.....	60
4.1.3. Encuentros masivos de jóvenes	63
4.1.4. Incentivos.....	65
4.2. Categorías descriptivas	68
4.3. Relación entre categorías	73
5. Discusión.....	92
6. Conclusiones y Recomendaciones	107
Referencias	110

Introducción

El presente trabajo de grado para optar al título de psicóloga corresponde al análisis secundario de la información recolectada mediante entrevistas semiestructuradas realizadas por el componente de investigación del Proyecto Ícaro a 14 jóvenes pertenecientes al proyecto. En este estudio se pretende desde la perspectiva de los jóvenes analizar los elementos que interactúan y posibilitan la construcción de relaciones significativas entre los profesionales (tutores de resiliencia) y los jóvenes pertenecientes al Proyecto Ícaro desde la perspectiva del joven.

En una investigación reciente de la Alcaldía de Medellín (2015a) se encontró que los niños, adolescentes y jóvenes de Medellín se acercaban y/o enlistaban en los grupos armados al margen de la ley buscando protección, ingresos y afecto. Muchos proyectos y programas de Medellín y de Colombia pueden, no siempre de manera directa, brindar a los niños, adolescentes y jóvenes de Medellín estas tres necesidades, que de manera ilegal, y muchas veces nociva y dañina para el desarrollo de estos, encuentran en los grupos al margen de la ley.

El Proyecto Ícaro es uno de los proyectos de la Alcaldía de Medellín que, sin ser su objetivo principal, logra abarcar mediante su metodología y diseño estas tres necesidades en los adolescentes y jóvenes de Medellín. Este se centra específicamente en la relación significativa que se construye entre el joven y el tutor de resiliencia, como se nombra dentro del marco del Proyecto Ícaro al profesional que trabaja en campo con el joven, relación que según Rubio (s.f.) tiene “un poder transformador ya sea en lo real o a través de la representación simbólica” (p.5).

Por esto llegar a conocer cómo se construye dicha relación y qué elementos interactúan para que se dé puede favorecer la construcción de mejores y eficaces proyectos y programas que aboguen por el desarrollo positivo de los niños, adolescentes y jóvenes de Medellín y Colombia.

Este trabajo se divide en 6 capítulos. El primer capítulo contiene el planteamiento del problema con la revisión de los antecedentes que lo respaldan, la justificación, la pregunta de investigación y los objetivos que se plantearon como ruta para desarrollar la investigación.

El segundo capítulo presenta el marco de referencia en el cual se incluyen los planteamientos conceptuales en los que se apoya esta investigación como los concepto de joven y juventudes, la resiliencia, el tutor de resiliencia y las relaciones significativas desde un modelo ecológico.

El tercer capítulo contiene la metodología de la investigación, la cual consiste en un diseño cualitativo, para el cual se utilizó como método el análisis secundario de datos de 14 entrevistas realizadas a jóvenes que hacían parte del Proyecto Ícaro durante el 2014, además se hizo una revisión de documentos que se generaron en el marco de la implementación del Proyecto Ícaro y que fueron considerados insumos importantes para dar respuesta a la pregunta de investigación.

En el cuarto capítulo se presentan los resultados de la investigación desarrollados en tres apartados que pretenden dar respuesta a los objetivos específicos.

El quinto capítulo corresponde a la discusión de los resultados distribuidos en tres apartados a la luz de algunas investigaciones y planteamientos teóricos.

El sexto y último capítulo presenta las conclusiones y recomendaciones que derivaron del análisis de la información.

1. Planteamiento del problema

1.1. Contexto

Los países de Latinoamérica presentan múltiples convergencias en relación a los contextos de vulnerabilidad y adversidad que enfrentan sus habitantes y de manera especial sus jóvenes. En términos de reducción de la pobreza y la desigualdad esta región parece avanzar, sin embargo, algunos desafíos continúan, tal es el caso de la violencia, registrando más de 100.000 homicidios por año. Mientras que en la mayoría de las regiones del mundo entre 2000 y 2010 la tasa de homicidios descendió o se estabilizó, en la región aumentó un 11%, afectando particular y desproporcionadamente a los jóvenes varones de América Latina, siendo la tasa de homicidios de jóvenes superior al doble de la tasa para toda la población —alrededor de 70 por cada 100,000 jóvenes (PNUD, 2013).

Colombia, al igual que muchos países de la región, está marcado por la violencia y la desigualdad. Medellín, una de sus ciudades principales, no ha sido ajena a ello, situación que de una u otra manera afecta a toda su población, siendo los jóvenes uno de los sectores más vulnerados. Para el año 2015 en Medellín hay alrededor de 566.875 jóvenes entre los 14 y 28 años (Departamento Nacional de Estadística, 2013).

En el año 2013 la ciudad fue catalogada como la ciudad más innovadora del mundo debido a sus desarrollos en tecnología, inversión empresarial e infraestructura; este mismo año aumentaron las denuncias relacionadas con la inequidad, el crecimiento desbordado y poco

planeado de los barrios de la periferia y la violencia, siendo el grupo poblacional joven el actor principal, aportando el mayor número de víctimas y victimarios (Lewin, 2013), adicional a esto, Medellín es la ciudad con mayor inequidad social de Colombia, situación atribuible a la violencia y al desplazamiento forzado de la población, una de sus mayores consecuencias, recibiendo en el periodo 2008-2010 un promedio anual de 16.632 personas desplazadas y un aumento de 1.233 en 2008 a 10.612 en 2011 en desplazamiento intraurbano (Medellín cómo vamos, 2012).

Sumado a lo anterior, la ciudad presenta problemas de desempleo y baja participación juvenil; sobre el primer aspecto Medellín presenta una de las tasas de desempleo más elevadas del país (Medellín cómo vamos, 2012). Durante el 2012, la tasa de desempleo fue del 10.31% para el total de la población de la ciudad de Medellín, alcanzando el 17.8% de desempleo en jóvenes, cifras similares a las obtenidas en el 2009 donde la tasa de desempleo para la ciudad fue de 11.29% y la de los jóvenes alcanzó el 18.53% (Alcaldía de Medellín, 2014).

Además, los jóvenes aparecen como las principales víctimas de homicidios en Medellín. En el período 2003 – 2013, el 52% de las víctimas de homicidio tuvo un rango de edad de 14 a 28 años (Alcaldía de Medellín, 2015b). Son los eventos asociados a la violencia las principales causas de mortalidad y morbilidad en los jóvenes de la ciudad, así mismo, son los que mayor carga generan para los sistemas de salud en relación a este grupo poblacional (Secretaría de Salud, 2011).

Teniendo en cuenta el contraste en el que habitan los jóvenes de Medellín y como parte de este reconocimiento que se le hace a la ciudad como la más innovadora, se han ido priorizando esfuerzos por el fortalecimiento y mejoramiento de las ofertas municipales que aborden las desigualdades sociales y problemáticas de la ciudad. En este sentido la administración municipal, acompañada por la Universidad de Antioquia viene considerando programas de intervención local, que favorezcan la disminución de brechas sociales, la participación y la promoción de capacidades que ayuden a los jóvenes a enfrentar los riesgos a los que continuamente se ven expuestos. De esta manera las intervenciones para los jóvenes además de centrarse en la intervención de tercer nivel, es decir, en aquellas que atienden a los jóvenes cuando los problemas ya están muy avanzados, paulatinamente vienen incorporando enfoques centrados en las potencialidades y fortalezas de los jóvenes como es el enfoque de resiliencia.

1.2. Enfoque de resiliencia

Este enfoque parte del concepto de resiliencia ubicado dentro de un modelo ecológico que la define como “la capacidad de la persona para navegar hacia recursos saludables y una condición por medio de la cual la familia del individuo, su comunidad y cultura tienen a disposición tales recursos de una forma que tenga sentido en la cultura” (Ungar, 2008).

La resiliencia ecológica para de la idea que las capacidades no sólo provienen del individuo sino que se relacionan con los contextos, las personas que en ellos habitan y los recursos que proporcionan. En otras palabras la resiliencia es la capacidad de las personas de vivir su vida en la búsqueda de recursos que ayuden a mantener el bienestar, la capacidad de los contextos en lo

físico y en lo social de proveer esos recursos y la capacidad de las personas familias y comunidades de definir aquellos recursos que proporcionan bienestar, que son culturalmente aceptado y que puede ser compartidos.

Además, en las últimas décadas y a nivel mundial, se ha venido cambiando de enfoque para responder ante las problemáticas relacionadas con la violencia, el delito, la agresión, el consumo de sustancias y en general las conductas de riesgo para la salud. Problemáticas que han sido abordadas originariamente desde un enfoque de riesgo, que tiene como origen las ciencias médicas y ha sido relacionado con conceptos como patología, enfermedad, problema, trastorno y factor de riesgo.

Tradicionalmente, el uso de factores de riesgo se ha visto enlazado, particularmente, con desenlaces desfavorables, mensurables en términos de mortalidad. Esta costumbre, enfocada en un modelo de causa y efecto, no es suficiente para la interpretación de las aristas del desarrollo humano, en el cual se presenta tanto la superación de una situación problema, como una consecuencia inesperada (Organización Panamericana de la Salud, 2008).

Por esto, el cambio de enfoque que se ha presentado en los últimos tiempos y que consiste en miradas cada vez más comprensivas del fenómeno trascendiendo paulatinamente la visión coercitiva, punitiva o meramente preventiva empieza a tomar cada vez mayor relevancia. Es en busca de este cambio de enfoques donde aparece la resiliencia como un enfoque positivo para comprender las problemáticas del mundo actual y la dualidad salud-enfermedad; mostrando cómo un sujeto incluso pasando por circunstancias y situaciones estresoras, adversas y de riesgo,

consigue manifestar conductas favorables para sí mismo y la sociedad. Un importante elemento en el enfoque de riesgo son los factores protectores los cuales se definen como condiciones capaces de favorecer el desarrollo sano de individuos y en muchos casos, de reducir los efectos de circunstancias desfavorables (Kotliarenco, Cáceres y Fontecilla, 1997).

En este enfoque es vital la definición de los factores protectores, los cuales son descritos como condiciones que favorecen el desarrollo sano de los sujetos y que, frecuentemente, posibilitan la reducción de los efectos de situaciones que no sean favorables. De acuerdo con Hawkins, Catalano y Miller (1992) la bibliografía sobre riesgo indica tres estrategias principales para moderar las consecuencias del riesgo en la vida de niños y jóvenes, a su vez estas estrategias contribuyen efectivamente, en la promoción de la resiliencia: enriquecer vínculos, fijar límites claros y firmes, enseñar habilidades para la vida.

El investigar acerca de la resiliencia permite primordialmente una variación en la mirada desde el enfoque de riesgo, puesto que ésta supera los factores de riesgo para concentrarse en las habilidades y cualidades de cada persona con el objetivo de potenciarlas al máximo, teniendo en cuenta sus contextos y los recursos que estos pueden proveer, y así, se supone que cuando el sujeto esté enfrentado a situaciones desfavorables o angustiantes, pueda responsabilizarse de ellas e incluso, que éstas lo hagan más fuerte.

La apuesta de la resiliencia, es entonces, fomentar las capacidades de las personas y sus contextos para que naveguen efectivamente hacia recursos cada vez más saludables. Esto no

debe llevar a pensar que el enfoque de riesgo y de resiliencia se contradigan, por el contrario, se complementan y posibilitan mejor y mayor comprensión de los fenómenos sociales.

1.3. La juventud y los jóvenes

La juventud es una etapa de la que se participa tanto individual como colectivamente, no solamente en la construcción del contexto social y sus propuestas, sino además, en la creación de experiencias y opciones que tendrán influencia sobre sí mismo y sobre los demás (Lerner, Lerner, Phelps y otros, 2006). Esta participación se ha ido modificando con los años, puesto que así como las intervenciones, la visión sobre el joven también ha ido cambiado.

Con respecto a las políticas, se hace evidente un cambio entre políticas hechas PARA jóvenes, éstas con medidas dirigidas al asistencialismo; POR los jóvenes donde estos son el medio para llegar a un fin; CON los jóvenes, donde actúan como afectados y destinatarios, y, por último, DESDE la juventud, donde hay una participación dinámica y de autogestión de acuerdo con una demanda establecida (Alcaldía de Medellín, 2014).

Así mismo, como mencionamos en líneas anteriores, el enfoque ha ido evolucionando, de uno centrado en el riesgo, a uno cuyo centro es el desarrollo de potencialidades. En Medellín, entre los años 1988 y 1994 los programas estaban relacionados, mayoritariamente, con la prevención de la violencia y la desmovilización. Entre 1995 y 2003 se presenta un aumento en los programas asociados con capacitación para el empleo, organización juvenil y prevención de

conductas de riesgo. Del 2003 hasta el momento, la oferta para los jóvenes se ha hecho cada vez más amplia, teniendo dentro de su abanico de opciones temas tan diversos que incluyen educación, empleo, deporte y recreación, condición de juventud y salud (Alcaldía de Medellín, 2012a).

En general la visión del joven ha ido renovándose, de forma tal que ya no es únicamente el joven como quien genera problemas, sino que también el joven es aquel que tiene muchas habilidades y potencialidades para transformar su entorno y a sí mismo.

Esta última idea es apoyada, en mayor medida, por las diferentes intervenciones dirigidas a la juventud, basadas en distintos estudios, tales como la revisión sistemática realizada por Catalano et al. (2002) en la que se exhibe algunos resultados de diferentes programas que buscan la promoción del desarrollo positivo y la resiliencia en jóvenes. Dentro de las conclusiones importantes del estudio está que los jóvenes mejoran significativamente en: relaciones entre pares y adultos, habilidades sociales, la resolución de problemas, la autoeficacia y el compromiso académico, y se disminuye la práctica de conductas de riesgo como consumo de alcohol y tabaco, sexualidad insegura, deserción escolar y comportamientos agresivos.

En América Latina el panorama ha sido similar al resto del mundo, pues si bien las políticas y programas llevadas a cabo para los jóvenes de esta región se han orientado principalmente a resolver sus consumos, sus conductas y sus problemas, a penalizar a los jóvenes y crear incentivos para su resocialización (Duque, Henao, Gómez y Montoya, 2013), con el tiempo

también han ido cambiando, de un enfoque centrado en el riesgo a un enfoque centrado en las potencialidades del sujeto intervenido (Alcaldía de Medellín, 2011).

Respecto a este último punto, algunos programas y proyectos que se basan en evidencia, han optado por incorporar un enfoque de resiliencia de tipo ecológico; en el marco de este enfoque se realizó en Medellín con la participación de jóvenes un estudio multicéntrico desarrollado simultáneamente en otros cuatro países. Los resultados de la investigación indican que la resiliencia es un proceso que puede aprenderse a través de la relación significativa que el joven establece con un adulto, quien además de acompañar emocionalmente, brindar confianza y resolver problemas debe poner al joven en contacto con una serie de recursos de tipo afectivo e interpersonal que ayuden a construir una identidad y a modificar comportamientos de riesgo (Montoya, Puerta, Hernández, Páez y Sánchez, 2013). Este adulto puede encontrarse en la familia o en los servicios formales e informales que frecuenta el joven como la escuela, la iglesia, los grupos juveniles, los servicios de salud, entre otros.

A partir de los resultados de dicho estudio y de diversas actividades realizadas en la ciudad, se llega al acuerdo de que la promoción de la resiliencia en jóvenes se hará a través del diseño de un programa que le permita al joven fortalecer sus capacidades resilientes acercándolo a ofertas y oportunidades que brinda la ciudad; este diseño se lleva a cabo a través de la consolidación del Proyecto Ícaro en convenio con la Secretaría de la Juventud, donde el Componente de Fortalecimiento Individual permite la relación del joven con un adulto que lo pondrá en contacto con una serie de recursos además de materiales, afectivos e interpersonales.

Si bien en Colombia, en general, y en Medellín, en particular, se llevan a cabo proyectos y programas que logran abordar problemáticas actuales de los adolescentes y jóvenes sin partir de un enfoque de riesgo sino promoviendo capacidades resilientes y un desarrollo positivo del joven, acercándole a su vez, a ofertas y oportunidades que vayan de la mano con sus capacidades y proyecto de vida, no se cuenta con información suficiente que respalde dicha labor y sirva de insumo para futuros programas y proyectos de Medellín, de Colombia y ojalá de América Latina.

Es por esto que el Proyecto Ícaro en su segundo año decidió incorporar la investigación evaluativa como un pilar en su proceso para dejar constancia de los logros en los procesos que pueden favorecer los buenos resultados de un proyecto y los aprendizajes, dificultades y aspectos a mejorar en sus futuras intervenciones y que sirvan en la creación de nuevos proyectos y/o programas, en este sentido es primordial y necesario continuar analizando la información recogida por los programas cuyo objetivo sea desarrollar y fortalecer las capacidades, habilidades y factores protectores en la vida de los jóvenes en búsqueda de una mejora constante de estos procesos.

Los resultados más importantes de esta investigación evaluativa también indican que las relaciones significativas construyen caminos para la promoción de la resiliencia en la medida que las mismas permiten que los jóvenes reflexionen sobre sí mismo y su contexto, conformen redes de apoyo, reconozcan oportunidades y sientan que son valorados en su individualidad a través del enganche con una metodología experiencial y un profesional (tutor de resiliencia) que le brinda confianza, motivación, escucha atenta y diálogo abierto que favorece el compartir con otros jóvenes de su comunidad y de la ciudad; en cuanto a la metodología esta logra ser exitosa

en el proceso de formación de los jóvenes participantes y generar cambios significativos cuando hay una interacción constante de ella con las capacidades, cualidades y creatividad de los tutores de resiliencia al momento de implementarla y cuando la misma está acompañada de un profesional que no se limita al cumplimiento de actividades sino que muestra un interés real por el joven y empieza a conectarlo con diferentes recursos del contexto.

De otro lado las relaciones entre los tutores de resiliencia y los jóvenes permite generar pequeños espacios de esperanza en medio de la vasta soledad, dado que más allá del territorio que habitan los jóvenes las diversas necesidades y problemáticas sociales generan desenlaces similares: la soledad, la angustia, la tristeza y la desesperanza. El Proyecto Ícaro genera espacios de confianza, motivación, escucha y diálogo, promueve la convivencia y socialización sembrando esperanza en medio de la desesperanza.

Dicho lo anterior es necesario retomar a Bowlby (citado por Puig y Rubio, 2011), quien el 1958 plantea la importancia que la vinculación afectiva tiene para el desarrollo tanto de los niños como de los adolescentes y jóvenes, este teórico afirma que el tiempo y la atención son un requisito para el establecimiento de un vínculo.

A sí mismo afirman Duque, Gómez, Cardona, Orozco y Cobaleda (2011) “los vínculos con cualquier persona, y particularmente con niñas y niños durante su primera infancia, se fortalecen con la presencia, el afecto y la calidez; se cuidan día a día, hora a hora, minuto a minuto, segundo a segundo; y se tejen con delicadeza, esmero, paciencia, conocimiento, buen trato y respeto” (p.27).

Los vínculos son el resultado de la interacción de varios elementos, los cuales tienen de base el establecimiento de una relación, en el lenguaje coloquial, las relaciones refieren especialmente al vínculo afectivo que mantienen las personas. Existen las relaciones familiares, relaciones de amistad, las relaciones laborales, entre muchas otras.

Por otra parte, una relación es una correspondencia o conexión entre algo o alguien con otra cosa u otra persona. Este panorama anteriormente expuesto muestra que si bien hay información que favorece el análisis sobre los elementos necesarios para construir una relación es necesario preguntarse por ¿qué elementos interactúan y posibilitan la construcción de relaciones significativas entre los jóvenes y el profesional (tutor de resiliencia) del proyecto Ícaro desde la perspectiva del joven?

1.4. Justificación

Los antecedentes de las investigaciones lideradas por la Facultad Nacional de Salud Pública de la Universidad de Antioquia en torno al tema de la resiliencia, indican la importancia de las relaciones significativas que se establece entre una persona y un joven para lograr reflexiones sobre sí mismo, sobre el presente y sobre los proyectos de vidas, además de eso, una vez construida la relación significativa también se da la posibilidad y el espacio para hablar de asuntos problemáticos que conviven con el joven, es por esto que estudiar cómo se construyen las relaciones que se establecen entre los profesionales (tutores de resiliencia) del proyecto Ícaro

con los jóvenes, es fundamental dado que, las buenas relaciones tienen el poder de transformar; en esa medida los insumos producto de esta investigación servirán para retroalimentar otros programas psicosociales en los que directamente se establecen vínculos entre los profesionales y las personas que participan de las intervenciones, ante las problemáticas de tipo social que viven los jóvenes de la ciudad de Medellín se han creado estrategias para responder a dichas problemáticas una de las tantas estrategias gira en torno al diseño e implementación de proyectos y programas que aborden en sus actividades el tema social, la implementación de estas propuestas están transversalizadas y orientadas por profesionales y personas de diferentes áreas, esto implica que en su ejercicio laboral el profesional necesitará establecer relaciones con los participantes, siendo de vital importancia que esas relaciones se construyan de manera significativa, dado que las mismas pueden ayudar a lograr transformaciones en las personas y en los contextos.

Por otro lado, este trabajo de investigación busca adherir nueva y valiosa información a la ya encontrada por el Proyecto Ícaro, priorizando la voz de los jóvenes de tal forma que la información proporcionada sirva de insumo para la toma de decisiones en futuras implementaciones del mismo proyecto o de otras propuestas que tenga como base la interacción entre profesionales y jóvenes.

1.5. Objetivos

General:

Analizar los elementos que interactúan y posibilitan la construcción de relaciones significativas entre los jóvenes y el profesional (tutor de resiliencia) del proyecto Ícaro desde la perspectiva del joven.

Específicos:

- Describir el contexto en el que se inscribe la relación entre el joven y profesional (tutor de resiliencia).
- Identificar las características del profesional (tutor de resiliencia) que favorecen la construcción de relaciones significativas.
- Describir el proceso de construcción de la relación significativa entre el joven y el profesional (tutor de resiliencia).

2. Marco de Referencia

2.1. Marco conceptual

Para esta investigación se toman como referentes conceptuales la juventud y los jóvenes, la resiliencia, las relaciones significativas y el tutor de resiliencia enmarcados en el modelo ecológico de Bronfenbrenner.

2.1.1. Jóvenes y Juventud

En la actualidad la *condición de juventud* se define como una manera particular de estar en la vida, reconociendo aspiraciones, potencialidades, requisitos, modalidades éticas, estéticas y lenguajes, como un entramado de características y particularidades que configuran el ser joven hoy, con base en sus realidades. Esta condición es entonces un producto de las construcciones sociales cambiantes, complejas y en contexto, sin dejar de lado que es producto de un entramado de relaciones y factores particulares de sus actores (Margulis y Urresti, 1998).

Además, esta condición de juventud es comprendida como una categoría etaria y diversa; lo que obliga a referirnos a algunas características objetivables en el plano de las mediaciones, pero se hace necesario explorar los comportamientos, las características, horizontes de posibilidad y códigos de cultura de manera diferenciada en cada sociedad. En este sentido no se reconoce una única juventud sino diversas juventudes, pues en la contemporaneidad subyacen múltiples y heterogéneas atribuciones.

Las diferencias y variaciones en contextos, en condiciones socio-económicas, en lugares de procedencia y residencia, la generación a la que pertenecen y la diversidad cultural, otorgan un panorama de juventud heterogéneo y cambiante, que abarca comportamientos, identidades, lenguajes y formas de relacionarse diversas, con capacidades para transformar dichas realidades.

Ser joven es entonces un producto de las relaciones sociales, que como tal surge de un proceso histórico de construcción de determinada sociedad (Brito, 1996). Desde esta perspectiva, el joven se encuentra en un proceso en el que se adquieren las condiciones sociales para llegar a ser adulto, condiciones tales como: asimilación de la norma, la capacidad de comprender e identificarse en referentes de su mismo ámbito social, madurez fisiológica, consideración y práctica de los valores sociales compartidos (Villa, 2011).

Desde una perspectiva jurídica se es joven según el contexto y lugar habitado (Alba, 1975), cada sociedad, y derivada de las relaciones de poder social, rangos de edad que delimitan o expresan correspondiente a condiciones específicas quién es joven y quién no lo es, construye su definición de joven y juventud (Villa, 2011). Esta definición del ser joven desde un enfoque jurídico, es realizada con el fin de caracterizar y diferenciar acciones de respuesta específicas a cada población, en términos de diseños de políticas públicas, programas y proyectos y la defensa y protección legal en casos de violación de la ley (Gobernación de Antioquia, 2006).

A nivel internacional existen diversas leyes, tratados y acuerdos que definen en rangos diferenciados las edades a considerar para la conceptualización del ser joven. Por ejemplo, la

Convención Iberoamericana de Derechos de los Jóvenes desarrollada en el año 2005

(Organización Iberoamericana de Juventud, 2005), concluyó que ser joven es aquella persona entre los 15 y los 24 años de edad. En Medellín, sin embargo y a la luz de la Ley Estatutaria 1622 de 2013 (29 de abril) y el Estatuto de Ciudadanía Juvenil que actualiza la Ley de Juventud 375 de 1997, se ha definido la noción de ser joven, como aquella persona que se encuentre entre los 14 y 28 años de edad cumplidos, y en proceso de consolidación de su autonomía intelectual, física, moral, económica, social y cultural. Ampliando y complejizando aún más el rango.

Partiendo del enfoque de derecho que se asume tanto en el Índice de Desarrollo Juvenil para la ciudad de Medellín como en la Política Pública de Juventud para la ciudad, el ser joven como sujeto de derechos, sujetos políticos, como ciudadanos, gestores, usuarios, destinatarios, y en este sentido protagonistas de su ciudad y lo que en ella sucede (Alcaldía de Medellín, 2014).

Desde los lineamientos que definen esta política pública, se reconocen cuatro enfoques que orientan las acciones y propuestas de intervención con juventudes para la ciudad: enfoque de derechos, enfoque generacional, enfoque de equidad de género y enfoque diferencial. Estos enfoques proponen una integración para favorecer procesos de intervención y acompañamiento para las poblaciones juveniles de manera más coherente y contextual, partiendo del reconocimiento de capacidades, potencialidades y voluntades en ellos como posibilitadores y protagonistas del cambio en su ciudad.

Por esto, se reconocen como factores claves en pro del desarrollo juvenil, la participación misma de los jóvenes como acción y manifestación de intereses. También se reconoce a la

familia, independiente de su composición o sistema de relacionamiento, como escenario que privilegia el sano desarrollo y el acompañamiento amoroso en la construcción de identidades, de orientaciones vocacionales y afectos.

La resiliencia, las juventudes y la participación juvenil se interrelacionan potencialmente en tanto la resiliencia (entendida como proceso de cambio), está anclada al desarrollo personal que cada sujeto construye a partir de la interacción con sus entornos y las instituciones que en ellos se encuentran. Esta interacción concebida como dinámica y dialógica donde el sujeto joven emerge como fuerza potencial en el desarrollo, posicionamiento y legitimación de los referentes institucionales y sociales que le ofrece su entorno; bien sean de salud, educación, cultura, convivencia, entre otras.

2.1.2. Resiliencia

La palabra resiliencia en inglés *resilience-resiliency*, cuyo significado es “resalto, elasticidad, reducir y comprimirse”. Vienen del latín “resilio” y retoma significados como “saltar hacia atrás”, “volver a saltar” o “rebotar”. Este concepto no es exclusivo de las ciencias sociales, ha sido retomado en diferentes disciplinas.

Por ejemplo en osteología define la capacidad que tienen los huesos para crecer en sentido correcto después de una fractura (Munist et al., 1998), en metalurgia e ingeniería civil la resiliencia es concebida como la capacidad de algunos materiales de recobrar su forma original después de ser sometidos a una presión deformadora (Badilla, 1999).

Si bien aún se ha llegado a consensos frente a la definición del concepto de resiliencia en las ciencias sociales, si es posible encontrar en la literatura enfoques y reflexiones, que permiten pensarla como una capacidad, como un resultado o como un proceso. A continuación se ilustran tres enfoques históricamente reconocidos frente a la definición de resiliencia:

Enfoque centrado en el individuo

Para el año 1996 apoyándose en Werner y otras investigaciones, Stefan Vanistendael (citado por Puerta de Klinker, 2004) definen la resiliencia, como la capacidad que una persona dispone para vivir bien, desarrollarse positivamente y de manera socialmente aceptable a pesar de condiciones de vida difíciles.

Enfoque centrado en el resultado

A partir del año 1989, algunos autores avanzan en un concepto de resiliencia, orientado a pensar la resiliencia más allá de la capacidad individual, concibiéndola en cambio como un resultado derivado del enfrentamiento efectivo ante eventos y circunstancias de la vida severamente estresantes y acumulativos (Kotliarenco, et al., 1997; Munist et al., 1998; Puig, et al., 2011).

Enfoque centrado en el proceso

Es entonces cuando en el año 1999, y fundamentado en el modelo ecológico de Bronfenbrenner, el concepto evoluciona para definir la resiliencia como “un proceso dinámico dentro del cual ambiente y sujeto se influyen mutuamente como parte de una relación recíproca, que permite a la persona adaptarse y funcionar elementos y recursos apropiadamente a pesar de la adversidad” (Puerta de Klinker, 2004, p.6).

En resumen las definiciones centradas en el individuo hacen referencia a cualidades, potencialidades, estados mentales, escudos protectores, entre otros; elementos necesarios para el afrontamiento positivo de situaciones adversas. Las definiciones centradas en el resultado plantean por su parte que la resiliencia es el estado al que se llega, es la superación de la adversidad o adaptación positiva al medio. Por último, las definiciones centradas en el proceso hacen énfasis en la interacción entre el individuo y el medio, dado que ante adversidad, tensión o amenaza, determinadas condiciones ambientales pueden promover factores protectores internos y contribuir a que la respuestas de la persona, pase de la inadaptación o disfunción a la respuesta resiliente (Puig et al., 2011).

Ahora bien, para el presente trabajo de investigación se toma la definición planteada por Michael Ungar, quien define la resiliencia como la “capacidad de la persona para navegar hacia recursos saludables y una condición por medio de la cual la familia del individuo, su comunidad y cultura tienen a disposición tales recursos de una forma que tenga sentido en la cultura” (2008, p.225). Esta definición es retomada en la implementación del Proyecto Ícaro.

Según esta definición, para promover resiliencia se necesita de la participación e interacción de diferentes actores que dispongan oportunamente recursos con los cuales las personas, las comunidades y colectividades desarrollen, mantengan y fortalezcan aquellas capacidades consideradas elementos generadores de resiliencia.

De esta manera, un comportamiento resiliente es toda forma de proceder o todo acto socialmente aceptado, que le permite a la persona, a la comunidad y a los colectivos responder acertadamente a pesar de la adversidad. Chok Hiew y colegas en el año 2000 (citados por Grotberg, 2004) encontraron que las personas resilientes estaban mejor preparados para enfrentar estresores y adversidades. También advirtieron que la resiliencia se relacionaba con la reducción de la intensidad del estrés y producía el decrecimiento de signos emocionales negativos, como la ansiedad, la depresión, o la rabia, al tiempo que aumentaba la curiosidad y la salud emocional. Por esto se cree que la resiliencia puede ser efectiva no sólo para enfrentar adversidades sino también para la promoción de la salud mental y emocional.

Según Bernand (citado por Henderson y Milstein, 2003), la investigación sobre resiliencia aporta elementos adicionales y complementarios al enfoque de riesgo. El cambio se da fundamentalmente en la mirada, ésta trasciende los factores de riesgo para centrarse en las cualidades y potencialidades de cada individuo con el fin desarrollarlas al máximo, esperando de esta forma que cuando el individuo se enfrente a situaciones estresantes o adversas pueda hacer frente a ellas, e incluso pueda salir fortalecido de las mismas. Para Higgins, (citado por Henderson et al., 2003) la mayoría de las características asociadas a la resiliencia pueden

aprenderse, además considera la resiliencia como un atributo que varía de un individuo a otro y que puede crecer o declinar con el tiempo, resultando importante la promoción de la misma en diferentes ámbitos.

El enfoque de resiliencia considera que los daños o riesgos a los cuales puede estar sometido una persona no necesariamente llevan a un desenlace negativo o a daños permanentes. Por el contrario considera y describe la existencia de “escudos protectores” que harán que los riesgos y/o los daños no actúen linealmente, atenuando así sus efectos negativos, superando la adversidad, e incluso, transformándola en algo positivo (Munist et al., 1998).

“Promover la resiliencia es reconocer la fortaleza más allá de la vulnerabilidad. Apunta a mejorar la calidad de vida de las personas a partir de sus propios significados, según ellos perciben y se enfrentan al mundo. Nuestra primera tarea es reconocer aquellos espacios, cualidades y fortalezas que han permitido a las personas enfrentar positivamente experiencias estresantes” (Munist et al., 1998, p.12).

Así, la resiliencia entendida desde un modelo ecológico es el resultado de un equilibrio entre factores de riesgo, factores protectores, el entorno y características personales, por lo tanto, no procede netamente del entorno ni tampoco es puramente innato. Es posible entonces, entender que la resiliencia nunca es absoluta ni terminantemente estable debido a ese proceso continuo que se desarrolla entre persona y entorno.

2.1.3. Modelo ecológico

El modelo ecológico del desarrollo propuesto por Bronfenbrenner y Morris (1998) está compuesto por cuatro elementos: contexto, proceso, persona y tiempo.

Contexto: se refiere al entorno donde se dan determinadas interacciones, este contexto lo nombran los autores desde cuatro niveles: *el microsistema* es decir, el ambiente más inmediato como familia, escuela y barrio. *El mesosistema*, el cual abarca el conjunto de relaciones entre dos o más personas en los que los microsistemas del sujeto participan activamente (relaciones familia-escuela). *El exosistema* incluye los entornos en que el sujeto no asiste en calidad de participante activo, pero que ejercen una influencia indirecta en su desarrollo. *El macrosistema* es el patrón general de valores, creencias, culturas, subculturas, religiones, ideologías y formas de gobierno.

Proceso: son las interacciones recíprocas entre la persona y sus contextos, símbolos, objetos y otros individuos.

Persona: partiendo del análisis de sus características biopsicológicas.

Tiempo: hace referencia al ciclo vital de la persona, examinando los eventos presentes en su vida, desde los más cercanos hasta los más distantes.

Este modelo es útil para entender el desarrollo del joven en su contexto y teniendo en cuenta la interacción dinámica entre estos cuatro elementos.

2.1.4. Relación significativa

Según Wolin (citado por Puig et al., 2011) relación es la “capacidad para crear vínculo íntimos y fuertes con otras personas” (p.104). También es considerada como la habilidad para establecer lazos íntimos y satisfactorios con otras personas y así balancear la propia necesidad de simpatía. En los primeros años, se expresa como una habilidad para conectarse, ser querido. En la adolescencia, se manifiesta en la facilidad para vincularse con sus pares y establecer redes sociales de apoyo. En los adultos, esta capacidad se manifiesta en la valoración hacia las relaciones interpersonales, la intimidad y los rituales (Puig et al., 2011).

2.1.5. Tutor de Resiliencia

Partiendo del modelo ecológico de la resiliencia se considera que el sujeto no está exento del ambiente y que se influyen mutuamente, siendo ese ambiente el contexto, las instituciones y las personas que interactúan con el individuo; dentro de esas personas hay algunas que favorecen la resiliencia y resultan claves en la superación de la adversidad; estas personas son llamadas *tutores de resiliencia*.

En la literatura existen aproximaciones teóricas que posibilitan un acercamiento al concepto de tutor de resiliencia; término acuñado por Cyrulnik (citado por Puig et al., 2011) para definir a

una persona (real o simbólica) que brinda apoyo incondicional, convirtiéndose en un sostén, administrando confianza e independencia por igual. Esta relación que se establece con el tutor tiene un poder transformador ya sea en lo real o a través de la representación simbólica. “Casi siempre se trata de un adulto que encuentra al niño y que asume para él el significado de un modelo de identidad, el viraje de su existencia” (Puig et al., 2011, p.119), no se trata necesariamente de un profesional, sino que puede encarnarse en una actividad, un interés o una afición.

Cyrulnik (citado por Puig et al., 2011) define en ocasiones el “encuentro” con el tutor como fugaz. Se puede dudar de la importancia vital y reconstructora de algo tan efímero, sin embargo no es necesario que sea en el terreno de lo real donde opere la figura del tutor. Puesto que no es el objeto en sí, sino la representación del objeto, simbolizada una y otra vez, lo que dota de importancia dicho “encuentro”. Es así como una actividad puede convertirse en un camino, que brinda a las personas valor, estimula su confianza, les da seguridad y un nuevo sentido a su existencia. Una película o un libro, pueden tener al igual que una persona, un papel como tutor cuando existe una identificación masiva con el objeto, que inspira y moldea. Un tutor de resiliencia administra seguridad y confianza, a la par que autonomía e independencia. Esta seguridad y confianza puede llevarse a cabo a partir del desarrollo de habilidades personales, invertidas en torno a una actividad o hobby; en cuanto a la independencia y la autonomía la figura del tutor de resiliencia es opuesta a la dependencia, puesto que el profesional o persona que ocupa ese papel debiera colaborar a reconstruir la seguridad básica, para hacer individuos autónomos (Puig y Rubio, s.f.).

Ahora bien ¿tienen todos los tutores de resiliencia algo en común? Primero es importante clarificar qué se entiende por tutor. Para la RAE (2015) se trata de una persona encargada de orientar a los alumnos de un curso o asignatura, defensor, protector o director en cualquier línea, persona que ejerce las funciones señaladas por la legislación antigua al curador, profesor privado que se encargaba de la educación general de los hijos de una familia, caña o estaca que se clava al pie de una planta para mantenerla derecha en su crecimiento.

Estos últimos, los tutores que se utilizan en agricultura o jardinería, pueden ser de los más diversos materiales. No tienen la necesidad de ser varas porque, cuando son horizontales, se pueden elaborar con cables o cuerdas. Sin embargo, todos tienen una función en común: sirven de soporte lineal y esto permite dirigir el crecimiento de la planta en la dirección deseada (Soriano, 2013).

Además, Puig et al. (2011) dicen que un tutor de resiliencia debe estar en capacidad de:

- Mostrar afecto y estar en disposición de recibirlo
- Estar presentes y disponibles en los momentos de crisis
- Reconocer a la persona más allá del problema
- Estimular la confianza y favorecer el establecimiento de un vínculo (para ello es imprescindible interesarse por el otro)
- Compartir momentos más allá del rol profesional
- El/la profesional que ocupa ese papel debiera colaborar a reconstruir la seguridad básica, para hacer individuos autónomos
- Buscar apoyos en los recursos del contexto.

Al decir que un tutor de resiliencia puede estar representado en un motivo , una idea, un libro, un animal o una, pareciera difícil encontrar un rasgo común que los agrupe todos como promotores de resiliencia, incluso dentro del categoría “personas”, se encuentra bastante diversidad, quizás no se obtengan las respuestas en los libros y en la infinidad de artículos, pero sí, se puede aproximar a algunas respuestas si se escucha abiertamente el discurso de los jóvenes, si se analizan siguiendo una lógica teórica y metodológica.

2.2. Marco contextual

2.2.1. Proyecto Ícaro

Durante el año 2013, la administración municipal diseñó el proyecto Ícaro con la idea de llevar a cabo un proceso de acompañamiento integral a “jóvenes en condición de alto riesgo y vulnerabilidad”. El proyecto se dirigió a 500 jóvenes, hombres y mujeres entre los 14 y 28 años de las comunas 2, 6, 8, 10, 13, 16, 80 y 60. Operado por el Departamento de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas (FCSH) cuyo objetivo general consistió en desarrollar un proceso de acompañamiento integral a jóvenes con alto grado de vulnerabilidad social en los componentes de caracterización situacional, formación, promoción y proyecto de vida para superar las condiciones de vulnerabilidad actual.

Ante la necesidad de continuar el proyecto y el trabajo con los jóvenes para el año 2014, se continua con uno nuevo diseño en el cual se trabajó con un número aproximado de 700 jóvenes

en total, habitantes de las comunas 2, 4, 6, 7, 8, 10, 13, 16, Sector de Nuevo Occidente y San Antonio de Prado. Este proyecto operado por la Universidad de Antioquia, acompañó el proceso de construcción colectiva de una propuesta de intervención psicosocial para jóvenes y recogió los saberes construidos en la fase anterior por la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Antioquia y de los procesos investigativos y de apropiación del conocimiento, realizados en el proyecto Caminos para la Resiliencia de la Facultad Nacional de Salud Pública.

La presencia de la Facultad Nacional de Salud Pública (FNSP) se da con fundamento en los avances que esta dependencia ha logrado en materia de investigación de la resiliencia, especialmente a través del programa de “Prevención de Conductas de Riesgo para la Vida” (PREVIVA), que lidera el proyecto “Caminos para la resiliencia” en Medellín, en tanto se plantea la necesidad de orientar la estrategia metodológica de Ícaro hacia la promoción y desarrollo de la resiliencia de sus jóvenes participantes.

El proyecto Ícaro concentró sus acciones a través de cuatro componentes:

- Fortalecimiento individual
- Coordinación intersectorial
- Gestión social del conocimiento
- Investigación evaluativa.

En su segundo año el proyecto se concentró en *favorecer la promoción de resiliencia en jóvenes entre 14 y 28 años de edad en situación de vulnerabilidad social, mediante un proceso*

formación, acompañamiento psicosocial, coordinación intersectorial, y el acercamiento a la oferta institucional, para contribuir en su plan a futuro. Como objetivos específicos buscó:

- Fortalecer capacidades en los y las jóvenes participantes que favorezcan el aprendizaje de la resiliencia
- Generar oportunidades y fortalezas para el trabajo intersectorial entre los diferentes involucrados en el marco del Proyecto Ícaro
- Evaluar los resultados y los procesos del Proyecto ICARO en cuanto a la promoción de resiliencia, y acompañamiento en el desarrollo de proyecto de vida en jóvenes participantes en el proyecto
- Gestionar conocimiento con base en los aprendizajes generados en el proyecto Ícaro a través de la divulgación, la construcción colectiva de contenidos y la identificación del proyecto entre los profesionales, la municipalidad y las instituciones que tienen relación con las acciones que en este se adelantan.

2.1.1.2 Componentes del Proyecto

Fortalecimiento individual

El componente de fortalecimiento individual constituyó la estrategia central de promoción y desarrollo de la resiliencia de los y las jóvenes del proyecto Ícaro que, con base en el trabajo articulado con los otros tres componentes del proyecto, comprende la realización de un conjunto de acciones de trabajo y acompañamiento directo con los y las jóvenes, tanto de manera

individual como grupal y desde un enfoque experiencial. Éstas estarán orientadas por tres momentos progresivos de fortalecimiento personal en el que los y las beneficiarias transitarán entre el reconocimiento de sus características y potencialidades más reveladoras y el reconocimiento de los otros significativos en su vida, hasta la identificación de los recursos que tiene disponibles para el diseño de un proyecto de vida más acorde con estas condiciones y recursos.

Coordinación intersectorial

La estrategia de intersectorialidad del Proyecto Ícaro apunta de manera global a la sostenibilidad de las estrategias y enfoques teóricos y metodológicos propuestos por el mismo; también es una apuesta en relación a la apropiación social del conocimiento y a la horizontalidad en la relaciones con los diferentes actores involucrados, posicionando el proyecto en las instancias gerenciales y administrativas, pero también con las organizaciones o instituciones presentes en los territorios y con sus mandos medios. Uno de los énfasis centrales de componente es identificar y viabilizar rutas de acceso a los programas y servicios para jóvenes en la ciudad de Medellín, como está propuesto en el Estatuto de Ciudadanía Juvenil (ley 1622 de 2013).

La generación de alianzas y convenios interinstitucionales con organizaciones formales, informales y especializadas para la remisión y consolidación de rutas de atención para los y las jóvenes participantes en el Proyecto Ícaro fue una de las metas centrales de este componente.

Gestión Social del Conocimiento

La necesidad de generar procesos con mayor alcance, específicamente en la promoción de resiliencia en jóvenes, para el mejoramiento de sus condiciones de vida y de quienes les rodean, exige la discusión y reflexión permanente de las formas de comprensión y de aplicación de ésta desde los diferentes actores que la promueven, la fomentan y la vivencian. Entre estos la academia, el Estado representado en los entes gubernamentales y la sociedad civil, quienes son actores fundamentales para la conformación de redes de apoyo para la población joven.

Este componente se concibe como un proceso social para el diálogo, la reflexión y el intercambio de conocimientos y aprendizajes en torno a la resiliencia y el ejercicio de ciudadanía, todos estos generados desde la experiencia de los participantes en su vida y en su paso por el proyecto. Adicionalmente el componente buscará generar una lógica de integración al interior del proyecto, de forma tal que la apropiación de los contenidos y la identificación con las acciones de este vinculen de manera activa a los profesionales que participan en éste, logrando una transformación profunda de los servicios de forma tal que estos se conviertan en servicios promotores de resiliencia.

Investigación Evaluativa

Este componente se propone generar conocimiento útil para la toma de decisiones en cuanto a cambios, modificaciones, y continuidad de los diferentes componentes que integran el proyecto

Ícaro, basándose en la evidencia científica arrojada por la evaluación. Se busca determinar el valor del proyecto Ícaro respecto al alcance de sus objetivos y la forma en que busca alcanzarlos.

En el caso particular del proyecto Ícaro, es fundamental evaluar en tanto es un programa que apuesta por un enfoque teórico y metodológico novedoso como lo plantean las temáticas de Resiliencia y Desarrollo Positivo del Joven, y que además tiene el potencial de ser modelo y ejemplo para otros programas y administraciones, sea a nivel local, o en otros contextos.

El componente llevó a cabo una evaluación mixta de proceso y de resultados, con un componente cuantitativo de evaluación cuasi experimental de efecto, y un componente cualitativo de evaluación de proceso y resultados. Los resultados de la parte cualitativa son los que se detallan en el presente informe. Los resultados de la parte cuantitativa se presentan en un informe aparte, pero ambos son complementarios.

Componente Técnico operativo

Gestiona de manera oportuna los recursos necesarios para la implementación del proyecto y el fortalecimiento de marcos conceptuales que ayuden a comprender de mejor manera el concepto de resiliencia y la promoción del mismo en los jóvenes.

2.3. Marco normativo

En los artículos 45 y 103 de la Constitución Política de Colombia de 1991 se encuentra el compromiso del Estado por velar por los derechos de los jóvenes y fomentar su participación social (Gobernación de Antioquia, 2006). De acuerdo a esta normatividad, y por solicitud de diversos actores, se inicia el desarrollo de políticas y normas para la promoción y atención de la población juvenil. Al inicio se formula el documento CONPES 2794 de 1995, en el cual se reconocen los derechos y deberes de los jóvenes, y a partir de allí, se da un compromiso con la garantía de esos derechos y la promoción de la participación ciudadana de los jóvenes (Gobernación de Antioquia, 2006).

Posteriormente, mediante la Ley de Juventud (Ley 375 de 1997) se volvió una política del Estado atender a los jóvenes, partiendo de un enfoque integral y promoviendo la articulación interinstitucional. Debido a esto, la nueva Ley de Juventud fue formulada con el objetivo de dar un marco institucional a las políticas públicas, planes y programas dirigidos a la población joven (Gobernación de Antioquia, 2006).

A nivel de ciudad, el Acuerdo Municipal de Medellín 019 del 2014 adapta y actualiza la Política Pública de Juventud, de la cual se establece el marco institucional para la articulación entre políticas sectoriales, poblacionales, generacionales e intergubernamentales, que tienen el objetivo de garantizar la inclusión social, el reconocimiento cultural, la participación política, la equidad económica y, en general, el goce efectivo de los derechos reconocidos en el

ordenamiento jurídico interno y los ratificados en Convenios y Tratados Internacionales para el desarrollo de los jóvenes de Medellín (Alcaldía de Medellín, 2014).

3. Metodología

Para dar respuesta a la pregunta de investigación se partió de un diseño cualitativo, utilizando el análisis secundario de la información como método de investigación, para la recolección de la información se utilizó la base de datos del Proyecto Ícaro, analizando específicamente 14 transcripciones de entrevistas y algunos documentos e informes generados por el proyecto, se utilizaron las técnicas de codificación, categorización e interpretación para el análisis de la información propias de la teoría fundamentada.

3.1. Enfoque: histórico hermenéutico

La presente investigación se basó en un enfoque histórico- hermenéutico en el cual se entiende al ser humano como un intérprete de la realidad y busca comprenderlo acercándose a sus vivencias íntimas, profundizando en su conocimiento subjetivo, en su discurso y en sus experiencias (López, 2001). Debido a que la hermenéutica es el arte de interpretar textos para determinar su verdadero sentido, ésta requiere de un proceso de reconstrucción psicológica, donde el intérprete del texto, bien sea escrito o como realidad social, intenta descifrar la intención original del autor o autores sociales involucrados (López, 2001).

Por esto, concibe al investigador como alguien que no se restringe a sistematizar o recoger información, más bien, su rol está encaminado a la reflexión analítica y a la interpretación sistemática de la lógica y la racionalidad cultural que organiza y orienta el comportamiento

social (Galeano, 2004). Es así como el investigador, desde una mirada integradora, pretende conocer, dialogar, comprender y dar una interpretación al fenómeno o realidad dentro del contexto en el cual se desarrolla.

3.2. Tipo de investigación

Este trabajo utiliza la investigación cualitativa debido a que permite hacer interpretaciones diversas de la realidad y de los datos. Esto se logra porque el investigador va al “campo de acción” con la mente abierta, lo que posibilita redireccionar la investigación en ese momento y captar otros tipos de datos que en un principio no se habían pensado (Sarduy, 2007).

Rojo (citado por Sarduy, 2007) describe la investigación cualitativa como “un tipo de investigación formativa que cuenta con técnicas especializadas para obtener respuesta a fondo acerca de lo que las personas piensan y sienten. Su finalidad es proporcionar una mayor comprensión acerca del significado de las acciones de los hombres, sus actividades, motivaciones, valores y significados subjetivos”. Además, permite estudiar los contextos estructurales y situacionales e identificar la naturaleza profunda de las realidades, su sistema de relaciones, su estructura dinámica (Sarduy, 2007).

3.3. Método de investigación

En este estudio se utilizó como método de investigación el análisis secundario de datos definido por Sierra Bravo (citado por Scrivano y De Sena, 2009) como “todo posterior análisis de un conjunto de datos primarios que ofrezca interpretaciones y conclusiones adicionales o en forma diferente a la presentada en el primer informe de investigación”.

Además:

“Los datos cualitativos son capaces de ser revisados desde múltiples perspectivas, y se utilizan para responder a preguntas de investigación diferentes a las previstas por el investigador que obtuvo los datos originales. El uso de datos de otras personas ahorra tiempo, evita sobrecargar innecesariamente a los participantes de la (propia) investigación, y agrega confianza a la interpretación de los propios datos.” (Kelder citado por Scrivano et al., 2009, p.104).

Se elige este método porque los objetivos para los cuales se recolectó la información (evaluar la implementación del proyecto) son distintos a los objetivos de la presente investigación, sin embargo, en la información recolectada en el marco del Proyecto Ícaro a través de 14 entrevistas realizadas a jóvenes del Proyecto Ícaro hay datos que merecen ser analizados de acuerdo a otros objetivos y preguntas.

3.4. Participantes

En este estudio se realizó el análisis secundario de datos tomados de entrevistas a 14 jóvenes pertenecientes al Proyecto Ícaro realizadas por el componente de Investigación del mismo, así como información aportada por el *Informe Proceso de Implementación y Resultados. Proyecto Ícaro 2014-2015* (Sánchez, Puerta y Mendoza, 2015) y las guías metodológicas para la implementación de los encuentros grupales y seguimientos individuales por parte de los profesionales.

La inclusión de estos datos se da priorizando la perspectiva de los jóvenes del proyecto sin perder de vista el contexto en el que emerge la información.

3.5. Recolección de Información

La información recolectada para este trabajo de investigación parte de los productos, informes de investigación y transcripciones a entrevistas realizados por el componente de Investigación del Proyecto Ícaro. El objetivo de este componente fue analizar el proceso de implementación y los resultados del proyecto Ícaro desde la perspectiva de tomadores de decisiones, profesionales y jóvenes participantes para generar conocimiento útil para la toma de decisiones en cuanto a cambios, modificaciones, y continuidad de los diferentes componentes que integran el proyecto Ícaro, basándose en la evidencia científica arrojada por la evaluación (Sánchez, et al., 2015). Para lograrlo los investigadores realizaron una evaluación mixta de

proceso y de resultados, con un componente cuantitativo de evaluación cuasi experimental de efecto y un componente cualitativo de evaluación de proceso y resultados.

Por medio de guías de entrevista se realizaron grupos focales y entrevistas con profesionales de los diferentes componentes y 14 jóvenes participantes del proyecto. Para esta investigación, como se menciona en la muestra, se utilizaron únicamente las entrevistas realizadas a 14 jóvenes, así como información aportada por el *Informe Proceso de Implementación y Resultados. Proyecto Ícaro 2014-2015* (Sánchez, et al., 2015) y las guías metodológicas para la implementación de los encuentros grupales y seguimientos individuales por parte de los profesionales.

3.6. Análisis de la información

3.6.1. Codificación y categorización

Rodríguez y otros (citados por Strauss y Corbin, 2002) definen el análisis de datos como un conjunto de manipulaciones, transformaciones operaciones, reflexiones, comprobaciones que se realizan sobre los datos con el fin de extraer significado relevante en relación a un problema de investigación.

En el curso de un estudio cualitativo, el investigador recoge abundante información acerca de la realidad sobre la que centra su trabajo. Un primer tipo de tareas que deberá afrontar el

tratamiento de esa información consiste en la reducción de los datos, es decir, en la simplificación, el resumen, la selección de la información para hacerla abarcable y manejable.

Entre las tareas de reducción de datos cualitativos, posiblemente las más representativas y al mismo tiempo las más habituales sean las de categorización y codificación. Incluso a veces se ha considerado que el análisis de datos cualitativos se caracteriza precisamente por apoyarse en este tipo de tareas. Las capacidades humanas resultan obviamente desbordadas cuando tratan de procesar grandes cantidades de datos y se impone la necesidad de reducir la amplia información que contienen diferenciando unidades e identificando los elementos de significado que soportan (Strauss et al., 2002).

El análisis de la información se llevó a cabo de acuerdo a cuatro momentos:

3.6.2. Primer momento: análisis de informe

Análisis del informe proceso de implementación y resultados Proyecto Ícaro 2014-2015 (Sánchez, Puerta y Mendoza, 2015). A través de este análisis se dio respuesta al primer objetivo específico de la presente investigación. En un primer instante se realizó una lectura del informe utilizando la herramienta resaltar de Microsoft Word para darle relevancia a los apartados que tuvieran alguna relación con el primer objetivo específico. En un segundo instante, los fragmentos resaltados recibieron un comentario que servirá para describir los resultados. La

información recogida en este proceso se presenta en el primer apartado de los resultados.

3.6.3. Segundo momento: codificación de las entrevistas

El análisis de la información partió de categorías previas tomadas de las características de tutor de resiliencia otorgadas por Puig et al. (2011). Esto es sugerido por Huberman (1994), el cual considera que crear una “lista inicial” de categorías antes de leer los datos o aun antes del trabajo de campo, es una manera práctica de comenzar la codificación. Estas categorías pueden proceder de una variedad de fuentes. Para esta investigación las categorías previas partieron del marco conceptual utilizado como referencia para la investigación y están orientadas a recolectar la información que permita dar cumplimiento a los objetivos específicos. Estas categorías previas fueron: apoyo incondicional, estímulo y gratificación afectiva de los logros, vinculación afectiva, empatía, confianza y perfil profesional.

A continuación se definen de manera breve cada una de estas categorías:

Apoyo incondicional: el tutor de resiliencia demuestra su apoyo incondicional actuando de sostén, aceptando a los jóvenes más allá de sus problemas y defectos y reconociéndolos más allá del problema. Además este apoyo incondicional se evidencia en el estar presentes y disponibles en los momentos de crisis (Rubio y Puig 2015).

Estímulo y gratificación afectiva de los logros: el tutor realza las cualidades de los jóvenes desde el cariño y el afecto; además reconocer y valorar los esfuerzos y capacidades de los jóvenes y así como “percibir los pequeños cambios hacia mejor por pequeños que sean genera sesgos optimistas” (Rubio, et al., 2015, p.179).

Vinculación afectiva: esta característica se evidencia en el tutor de resiliencia como la capacidad para dar y recibir amor, de demostrar interés, estima y cariño. El tutor es alguien que incentiva, les hace sentir valorados y queridos, especiales y únicos. Se les anima a elaborar proyectos para su futuro, alimentando la expectativa de mejora, hablando, escuchando, sabiendo estar (Rubio, et al., 2015). Otras características importantes en esta categoría son: el cuidado, el buen trato, la comunicación afectiva evidenciada en caricias, besos, la estimulación del diálogo y el juego.

Empatía: esta categoría se evidencia en la capacidad de “ser capaz de ponerse en el lugar del otro para comprender sus puntos de vista, actitudes y acciones” (Muñoz y De Pedro, 2005, p.119).

Confianza: para Rubio et al. (2015) es un medio para promover procesos autogestivos tanto en el joven como en su familia, y así facilitar la toma de conciencia y la emergencia de los relatos frente a la adversidad. Esta capacidad se evidencia también en la habilidad para

administrar independencia, propiciar la independencia y la autonomía emocional. La confianza dicen Castro y Posada (2008) “se construye desde la voluntariedad con que se gestiona el conflicto, su proactividad, neutralidad y confidencialidad son la clave para determinar una solución eficaz” (p.32).

Perfil profesional: en esta categoría se incluyen las características del tutor relacionadas con su hacer. Por ejemplo la capacidad para asimilar nuevas experiencias y ayudar a resolver problema, la habilidad para utilizar el sentido del humor estimulando la búsqueda de soluciones alternativas, poniendo en práctica la capacidad de reírnos de nosotros mismos. Seleccionar las actividades y actuaciones en función de las capacidades de los jóvenes, favoreciendo la experiencia de pequeños logros que aumenten sus expectativas de autoeficacia (Rubio, et al., 2015).

Las técnicas para el análisis de información que se tuvo en cuenta en el presente trabajo son la categorización y la codificación.

Según Strauss et al. (2002) la **categorización** permite clasificar aquellas unidades conceptuales que son de una misma temática o tópico. Las categorías dan cuenta de un significado o un tipo de significado y puede referirse a contextos, actividades, situaciones, relaciones entre personas.

La **codificación**, por el contrario, es la operación concreta por la que se asigna a cada una de las unidades un código propio para cada categoría en la que se encuentra incluida. Los códigos, representan a las categorías, son marcas que se añaden a las unidades de los datos, con el fin de indicar las categorías a las que pertenecen. Pueden tener un carácter numérico o visual, indicando categorías concretas, aunque se considera más frecuente el uso de abreviaturas de palabras para denotar las categorías (Strauss et al., 2002)

Las 14 entrevistas fueron codificadas utilizando la herramienta comentario de Microsoft Word, posteriormente se extrajeron los códigos a una hoja de cálculo de Microsoft Excel y allí se agruparon de acuerdo a las categorías previamente definidas. En total emergieron 89 códigos distribuidos en las seis categorías previas.

	A	B	C	D	E	F
			Categoría	Subcategoría	Sub-sub categorías	Fragmento
1						
10	EJ2P2	el espacio de seguimientos con el tutor permiten tener un mejor proyecto de vida y ayuda a que el joven autoevalúe sus cualidades.	Vinculación afectiva			como avanzando en el proyecto de vida pues encuentro grandes cosas que uno en el diario vivir uno no ve esas cosas y pues me ha gustado mucho porque esas fue las cosas de mi personalidad y lo que a uno a veces no le pone cuidado.
11	EJ2P4	Los jóvenes perciben al tutor como un amigo, perciben interés y atención por parte de éste y se sienten bien con él (ella).	Vinculación afectiva			Sara es una persona muy colaboradora, ella es muy chévere, es como si fuera la mamá de nosotros, pues como una amiga, es muy bien nos enseña muchas cosas si yo me siento bien con ella, porque ella es una buena persona, más de ser una tutora o una persona que está pendiente de nosotros como proyecto se volvió como una amiga de nosotros.
12	EJ2P4	el joven percibe al tutor como respetuoso, que respeta su privacidad y que se interesa por sus gustos	Vinculación afectiva			Ella es muy respetuosa, siempre me pregunta pues lo que me gusta, pues como lo básico pues no se propasa ni tampoco pues lo normal, pues ella es muy bien conmigo.
13	EJ2P4	el tutor entabla una buena comunicación con los jóvenes y les da autonomía permitiendo opinar sobre la ejecución de las actividades.	Confianza			Pues a mí me parece que ella hay veces nos pide opiniones, pero a mí me parece bien no es como al pie de la letra como las reglas así, no ella nos pide opiniones a nosotros como qué hacemos pero también está dirigiendo los talleres de forma bien.
14	EJ2P10	la tutora ofrece varias opciones, varios horarios para que los jóvenes tengan la posibilidad de escoger y se acomoden a sus necesidades.	Perfil profesional			Si, más que nosotros mismos elegimos el horario, ella pone dos opciones entonces a los que les quede fácil, un día vienes ese día y a los que no vienen al otro.
15	EJ3P7	el tutor propicia la comunicación con el joven, esto logra que los jóvenes se sientan en confianza, se expresen libremente. El espacio individual con el tutor propicia la confianza	Confianza			Yo creo que si son muy importantes, porque aquí cada persona, tiene su vida muy aparte, tiene sus problemas, tiene sus complicaciones, entonces uno hay veces como que necesita, como con personas profesionales como ustedes, se le acercan a uno y coménteme que les pasa, que les sucede o que le incomoda, en esos momentos uno se expresa porque uno está solo, derivando con una sola persona más que uno le daría pena que las otras personas se dieran cuenta de que le sucede a uno entonces me parece muy importante porque, esos encuentros individuales, le ayudan a uno a generar más confianza con el tutor
16	EJ3P8	la escucha es primordial en la relación entre el tutor y el joven, y favorece el enganche a los procesos.	Vinculación afectiva			, ese tutor como que le busca a uno a tratarle de salidas que uno, decía no, no tengo salida y la primordial salida es la escucha y desde que uno se desahoga y uno pone esa relación entre tutor y alumno se entienden muy bien y hace que uno confíe más de estos procesos y uno diga es que si vale la pena venir porque si no le importara nada, no sacaría su tiempo extra para decir no cualquier día

Posteriormente cada una de estas categorías se describieron de acuerdo al contenido de los códigos que la integraban (esta descripción puede leerse con mayor detalle en los resultados).

3.6.4 Tercer momento: relación entre categorías descriptivas

Una vez descritas las categorías se hizo un análisis más profundo de las mismas, con el propósito de identificar una idea central que sirva para aproximarse al resultado más importante que al mismo tiempo responde a la pregunta de investigación, es decir en este apartado también se dio respuesta a los demás objetivos específicos de la investigación.

3.7. Consideraciones éticas

Para el desarrollo de esta investigación se tuvo en cuenta los lineamientos de la Resolución 8430 de 1993 del Ministerio de Salud de Colombia sobre la investigación con seres humanos, garantizando la integridad física y mental de los participantes. Así mismo se tuvieron en cuenta los criterios establecidos en la Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial de 2008 donde se insta a los investigadores a garantizar la protección de la vida, la salud, la dignidad, integridad, derecho a la libre determinación, privacidad y confidencialidad de la información personal de los participantes de la investigación.

Para esta investigación el riesgo se estimó como mínimo, por tratarse de un estudio secundario de la información, sin embargo, se preservaron todos los datos de los participantes a quienes inicialmente se les había realizado las entrevistas.

4. Resultados

4.1. Contexto

Teniendo en cuenta que el primer objetivo específico de la presente investigación consiste en describir el contexto en el que se inscribe la relación entre el joven y profesional (tutor de resiliencia) la información presentada en este apartado fue recolectada del *Informe Proceso de Implementación y Resultados. Proyecto Ícaro 2014-2015* (Sánchez et al., 2015) y a través de ella se hace una aproximación del contexto en el cual se da la relación entre el tutor y el profesional.

La relación entre el profesional (tutor de resiliencia) y el joven se da dentro del marco del Proyecto Ícaro, específicamente dentro de los lineamientos del Componente de Fortalecimiento Individual.

Desde la coordinación del proyecto se dieron unos lineamientos para seleccionar el talento humano que llevaría a cabo los encuentros grupales y los seguimientos individuales del componente de Fortalecimiento Individual. Para el perfil de los 14 tutores de resiliencia que harían parte del proceso se requirieron personas con: experiencia en el abordaje psicosocial de población juvenil en situación de vulnerabilidad; conocimiento de la ley 1098 de infancia y adolescencia y demás normatividad sobre esta población; conocimiento e interés por las políticas públicas de juventud y de ciudad; capacidad de trabajo en equipo interdisciplinar hacia la promoción del desarrollo social y humano; capacidad y disposición para aportar al componente investigativo desde el paradigma de la intervención psicosocial; conocimiento territorial y de las

dinámicas sociales de al menos dos de las comunas de la población beneficiaria del proyecto; y conocimiento y experiencia en trabajo grupal desde la metodología experiencial.

Estos profesionales tuvieron a su cargo tres actividades nombradas como Encuentros grupales; Seguimientos Individuales y Jornadas Experienciales Masivas fundamentadas teóricamente en la resiliencia y metodológicamente en la educación experiencial.

Se realizaron en total 8 encuentros bajo la metodología experiencial, teniendo un encuentro semanal por un espacio de tres meses. De estos 8 encuentros en las primeras 3 sesiones se enfatizó en el reconocimiento individual y de los otros significativos. En las 3 sesiones siguientes se trabajó en la construcción de proyecto de vida de tipo individual y comunitario. En los últimos 2 encuentros se dio orientación hacia el desarrollo de la prosocialidad y el reconocimiento de la ciudad como espacio de participación y de corresponsabilidades ciudadanas.

Otra de las actividades que permitió al joven y al tutor interactuar fue el seguimiento individual, este seguimiento consiste en un encuentro personal entre el profesional y el joven para hablar de diversos temas, se realizó un seguimiento por mes para un total de tres seguimientos. El seguimiento 1 se enfatizó en las características individuales; en el seguimiento 2 el énfasis se centró en la construcción del proyecto de vida con base en el acompañamiento familiar y el seguimiento 3 sirvió para evaluar los logros y dar cierre al proceso realizado en el proyecto.

Además de los encuentros grupales experienciales y los seguimientos individuales se realizaron dos jornadas experienciales masivas con el fin de propiciar la interacción entre la población participante del proyecto y el establecimiento de vínculos significativos y saludables entre comunas. La primera jornada se realizó a comienzos del mes de diciembre del 2014 y la segunda a inicios del mes de febrero de 2015.

Cada encuentro grupal estuvo orientado por las siete tensiones en resiliencia planteadas por Ungar (2008), agrupados en tres momentos. El primer momento se llamó Conocimiento de mí mismo y de mis otros: Aprendiéndonos, recogió las tensiones de *relaciones e identidad*. Los objetivos de este primer momento pretendían que cada joven se pensara a sí mismo, reflexionara sobre sus creencias y espiritualidad, expresara emociones y pensamientos, reconociera aquellos vínculos significativos e intentara identificar el sentido personal y colectivo del propósito de su vida.

El segundo momento llamado Proyecto de vida: Construyendo mis alas, aglomera las tensiones de acceso a *recursos materiales y adherencia cultural*. El propósito de este momento buscaba que el joven pudiera identificar sus sueños y proyectos con los recursos y ofertas de la ciudad y promover el reconocimiento de derechos y de mecanismos para defensa de los mismos. Los objetivos del tercer momento nombrado como Ser parte del mundo y orientado por las tensiones *cohesión y poder, justicia social y control*, intentaban que el joven reconociera la oferta que la ciudad tiene para ellos, promover el trabajo en equipo para el logro de objetivos comunes y reflexionar sobre la importancia del ejercicio de ciudadanía.

4.1.1. Proceso de implementación

Cada profesional contaba, para la realización de los encuentros grupales, con un grupo de más o menos cincuenta jóvenes, dividido en dos intentando lograr una mejor dinámica grupal y así brindar opciones diferentes de horario a los jóvenes para que estos eligieran de acuerdo a sus necesidades.

“Si, más que nosotros mismos elegimos el horario, ella pone dos opciones entonces a los que les quede fácil, un día vienen ese día y a los que no vienen al otro” (EJ2P10)

A pesar de algunas dificultades como el clima (fuertes aguaceros), situaciones de orden público (batidas militares y barreras invisibles en las comunas) y época de fin de año, los encuentros se realizaron en su totalidad. La asistencia a los encuentros por parte de los jóvenes fue positiva, quienes no asistían lo hacían en general por motivos de fuerza mayor como enfermedad propia o de algún familiar o dificultades para dejar los hijos al cuidado de otra persona, actividades impostergables del colegio o la universidad o entrevistas de empleo. Algunos jóvenes, por el contrario, no justificaban su inasistencia al encuentro o indicaban simplemente que se les había olvidado. En general la deserción del proyecto fue por razones laborales o de fuerza mayor.

El tiempo estipulado para los encuentros grupales fue de dos horas. Sin embargo, tanto profesionales como jóvenes consideraron que este tiempo al momento de realizar el encuentro era muy poco dado diferentes factores como la impuntualidad, el diligenciamiento adecuado de

documentos administrativos y la entrega de refrigerio y el dinero del transporte. Sumado a lo anterior algunas de las actividades planteadas en la guía toman más tiempo del planeado.

“Por ejemplo como papelería ¿Cierto?, -papelería, sí-, Papelería, por ejemplo hoy y no es por culpa de los maestros, que quede bien claro, porque es por culpa de nosotros mismos ¿Cierto? Por ejemplo hoy en la reunión, un joven tres veces dañó una hoja y casi nos quedamos sin hoja para poder firmar asistencia y todo eso y Karoll: ‘Dios mío, pero ¿Qué es esto? Ven yo lo hago entonces’ y entonces empezó a hacerlo y entonces sí como falta de conciencia de nosotros como decimos a veces: ‘bueno, si no estoy seguro en la escritura, entonces dejo a la profesora’, entonces hay algunos que ya están muy grandecitos ¿Cierto? Por ejemplo en mi caso, yo tengo veintiocho años y yo digo: ‘a no, yo la lleno’ ¿Cierto? Yo ya sé, yo leo, cédula, fin, nombre, tan, entonces uno ya tiene esa claridad, pero hay algunos que llegan como que con un concepto un poco elevado, digo yo y ponen cualquier cosa ahí y dañan la hoja de vida y entonces sí, como mejorar en ese aspecto como de la papelería para que puedan haber menos fotocopias, diría yo” (EJ8P11).

Los jóvenes consideran que prolongar los encuentros les permitiría compartir mucho más, generar lazos más fuertes y profundizar más en cada una de las temáticas.

“Porque, o sea, el compartir con ellos ha sido una experiencia diferente para mí y una experiencia buena y compartir con ellos sería establecer más la relación y poder sé que como que conocer más de ellos aún, porque mira que, o sea, para mí, dos horas son muy poquito, me gustaría más horas y todo eso” (EJ7P5).

Los encuentros grupales se realizaron en diferentes espacios propiciando principalmente el fácil acceso para la mayoría de los jóvenes, la disponibilidad en la comuna y la disposición de las personas que los facilitaban. Algunos de estos lugares fueron bibliotecas públicas, parques bibliotecas, instituciones educativas, sedes de acción comunal, entre otros. La consecución de los espacios fue difícil en general por la resistencia de las personas que los tienen a cargo. Otras dificultades percibidas tanto por profesionales como jóvenes fueron el incumplimiento de la reserva del lugar, la poca intimidad en el espacio para la realización de algunas actividades que requieren mayor concentración y recogimiento y la imposición de dejar el lugar quince o veinte minutos antes de la hora estipulada para la finalización de los encuentros.

Las actividades realizadas para cada encuentro grupal partieron de la metodología experiencial. Permitiendo a los jóvenes percibir que la forma como se llevaron a cabo los encuentros les permitió ser participantes activos, puesto que no sólo recibieron información, sino que fueron fundamentales en la realización de la actividad, pues la metodología les permitió opinar, dialogar, reflexionar, escuchar y construir.

“Pues a mí me parece que ella hay veces nos pide opiniones, pero a mí me parece bien no es como al pie de la letra como las reglas así, no ella nos pide opiniones a nosotros como qué hacemos pero también está dirigiendo los talleres de forma bien” (EJ2P4).

Debido a que algunos de los tutores percibían que las actividades planteadas para los encuentros tenían una carga reflexiva muy grande, consideraron necesario introducir juegos o

actividades más lúdicas para la dinamización el grupo. Anudado a lo anterior, algunos profesionales hicieron cambios en la guía de acuerdo a las necesidades que fueron identificando en el grupo, teniendo la precaución de que la actividad propuesta fuera acorde al objetivo del encuentro.

La valoración del trabajo grupal fue positiva, percibiendo mejoras en asuntos como el trabajo en equipo, el respeto, la escucha, la unión y sobretodo, en la autorregulación como grupo. Se reconoce que en algunos jóvenes conservaron una actitud perezosa, dispersa, mostrándose indiferentes ante las actividades, situación que jóvenes y profesionales consideran poco sana para la dinámica grupal porque dificulta la concentración y la motivación de los demás. Algunos de los jóvenes perciben que los compañeros que no participan de las actividades, asisten solo por recibir el dinero para el transporte y por el incentivo.

Esta diversidad que en algunos casos pudo generar dificultades, también permitió el encuentro con la diferencia, materializada en jóvenes con edades entre los 14 y los 28 años, con gustos y habilidades variados, con diferentes orientaciones sexuales, opiniones, formas de pensar y experiencias de vida diversas.

“Es verdad, porque no sé, no comparto mucho primero que todo porque por acá yo no salgo y con ellos fue algo muy chévere y todo eso y conocer diferentes vidas, ha sido para mí excelente y también relacionarme con diferentes personas. A mí me ha encantado, porque nunca había tenido la oportunidad de relacionarme tanto con ellos, pero a mí me gusta, es chévere”
(EJ7P3).

Pero no sólo el encuentro en la diferencia fue importante, lo fue también el encuentro con jóvenes con gustos, comportamientos, vivencias y sentimientos similares, que le permitieron al joven identificar y sentir que hay otros con los que se puede compartir en la alegría, en el talento, en la música, en la pintura, en el baile, en el deseo de estudiar o de trabajar; con quienes compartir en el dolor, en la pérdida de un ser querido y en la superación de las dificultades.

“Muy bien, sí ha sido una experiencia muy significativa en mi vida, se siente rico estar en otro ambiente, compartir con otras personas, tener otro círculo de amigos, de compañeros, la manera de trabajar, el crecimiento como persona, pues lo he notado, para mí es una muy buena experiencia” (EJ8P10)

4.1.2. Seguimientos individuales

Dentro del componente de Fortalecimiento, los Seguimientos Individuales se configuraron como una actividad muy importante y complementaria a los encuentros grupales. Según la guía metodológica de los seguimientos individuales estos se centraron en las fortalezas del joven y no en sus defectos y vulnerabilidades, con el fin de trascender la mirada psicopatologista y de riesgo, y promover el cambio hacia conductas más saludables y de autorrealización. Sumado a lo anterior, se busca revisar junto con el joven la manera como estaba realizando los compromisos establecidos en los encuentros grupales, así como las posibles y nuevas resignificaciones que si pudieran generar, tanto a raíz de los encuentros mismos, como a partir de la realización de dichos compromisos.

Según el informe, la mayoría de los seguimientos se realizaron y al igual que en los encuentros grupales los jóvenes que no asistieron generalmente justificaban su ausencia con motivos de fuerza mayor, aunque algunos pocos jóvenes adujeron excusas como pereza u olvido.

El tiempo programado para los seguimientos fue de máximo una hora, aunque este tiempo podía variar en relación a la necesidad del joven, puesto que en algunos momentos el seguimiento podría ser de cuarenta-cuarenta y cinco minutos, en otros momentos podría llegar a durar hora y media. El horario para la realización de esta actividad fue acordado entre el joven y el profesional, con el fin de facilitar y tratando de garantizar la asistencia del joven.

Los espacios para la realización de los seguimientos fueron elegidos por los profesionales buscando que estos fueran de fácil acceso para el joven, teniendo en cuenta considerando la disponibilidad la comuna y en el barrio y que fuera un ambiente tranquilo.. Espacios como instituciones educativas, parques bibliotecas y sedes de acción comunal fueron en su mayoría los lugares escogidos para la actividad.

La realización de los seguimientos individuales se planeó de manera tal que al cierre de cada momento de los encuentros grupales, se llevara a cabo un rastreo individual para escuchar al joven, sus concepciones y evoluciones en el proceso. Como producto del corto tiempo del proyecto, lo profesionales expresaron que no fue posible ejecutar los seguimientos tal cual estaban estipulados, es decir, de acuerdo con los encuentros grupales y fue necesario realizarlos con anterioridad, lo que implicó entonces que su realización no se diera en el momento deseado o esperado.

Los logros mencionados en los encuentros grupales, no son aislados de los logros de los seguimientos individuales, ambos espacios apuntaban al objetivo general del proyecto. Sin embargo, los tutores y jóvenes coinciden en afirmar que los seguimientos individuales permitieron al joven encontrar un espacio de escucha activa, en el cual se podía expresar libremente y donde se sentía en confianza.

“En este aspecto y creo que es una de las partes ¿Cierto? Que no se deberían perder, porque cada uno de nosotros ¿Cierto? Hay veces algunos no nos abrimos ¿Cierto? Por ejemplo a comentar como hay algunos compañeros que dicen: ‘ah pero es que claro mira y tal cosa y delante de todo eso’, –claro, en la parte grupal- sí, en la parte grupal, aunque más bien se quedan callado, son muy introvertidos, esa es la palabra ¿Cierto? –Sí-, y no se expresan mucho entonces tienen la parte ¿Cierto? Con el tutor, la parte en el cual pueden abrir ¿Cierto? Su corazón y pueden expresarse en libertad, en confianza ¿Cierto? En una confidencia, como una amistad muy chévere y eso de verdad que ha sido bastante importante en el proceso” (EJ1P5).

La motivación que se genera en los seguimientos individuales es diferente pero complementaria los encuentros grupales, para los involucrados este encuentro es más personal, más íntimo y facilita al joven la expresión de asuntos que difícilmente expresaría a nivel grupal.

Sin embargo, en esa diversidad de jóvenes, los profesionales identifican que para algunos es bastante complicado hablar de sí mismos y principalmente de sus dolores, es allí donde nuevamente aparece el tiempo como fundamental, para generar mayor confianza, lazos más fuertes y cambios más profundos.

4.1.3. Encuentros masivos de jóvenes

Los encuentros masivos de jóvenes se pensaron dentro del proyecto Ícaro como una actividad complementaria a los encuentros grupales y seguimientos individuales. El primer encuentro masivo de jóvenes Ícaro buscaba generar un espacio de interacción y aprendizaje que permita el encuentro y reconocimiento de la diversidad juvenil de Medellín, a través de una metodología experiencial y de acciones conjuntas entre los profesionales del Proyecto Ícaro, artistas de la ciudad, los jóvenes del proyecto y demás actores claves.

Este encuentro se llevó a cabo el 12 de diciembre de 2014 en el coliseo de la Universidad de Antioquia. La dinámica del encuentro se dio a partir de la interacción de los jóvenes en diferentes bases con actividades lúdico-reflexivas, el diseño de las bases se orientó a tres grandes temáticas: Conocimiento de sí mismo, Proyecto de vida y Ejercicio de Ciudadanía.

Para esta jornada se presentó en la Universidad de Antioquia una incursión de personas encapuchadas al coliseo, esto ameritó la redistribución de la mayoría de la bases y generó un ambiente de tensión y preocupación. Al final fue necesaria la evacuación de todas las personas que allí se encontraban.

En general se percibió que los jóvenes disfrutaron de la jornada, se integraron positivamente con sus compañeros y con otros jóvenes de diferentes comunas de la ciudad, reconocieron el talento de estos y las bases les permitieron gozar de actividades diferentes a las que cotidianamente viven. Sin embargo, consideran que en general no se logró un buen nivel de reflexión anclado a cada una de las actividades y recomiendan realizar los encuentros en espacios donde sea mucho menor la posibilidad de dificultades de orden público.

“Me parece que las jornadas masivas proporcionan por lo menos una proyección de lo que se hace en las sesiones y no simplemente lo que se haga en las sesiones, se quede en las sesiones, se quede en el taller de la biblioteca la quintana, que es donde nos reuníamos nosotros, sino que también se presente en otras oportunidades y convivir con otras personas de diferentes contextos, repito, por ejemplo a mí me parecía súper interesante y súper diverso” (EJ13P19).

El segundo encuentro masivo de jóvenes se llevó a cabo el sábado 7 de febrero de 2015 en el Orquideorama del Jardín Botánico. El propósito principal de esta jornada fue brindar información a los jóvenes sobre la oferta que la ciudad tiene para ellos, además generar un espacio de encuentro y reconocimiento entre los jóvenes de las diferentes comunas participantes del proyecto. Para lograr estos propósitos se invitaron diferentes instituciones y programas con importantes ofertas y oportunidades para los jóvenes, quienes a través del montaje de stand proporcionaban la información.

4.1.4. Incentivos

El proyecto Ícaro desde su primer año ha tenido como objetivo promover la oferta de ciudad y motivar la participación de los jóvenes con el propósito de que estos se apropien de distintos espacios de la ciudad.

Para lograrlo y en consenso con los jóvenes se decidió que era necesario que este proceso estuviera acompañado de un incentivo, ya que la gran mayoría de los jóvenes en ese momento eran trabajadores informales con grandes responsabilidades económicas en sus familias. Por estas razones, se pactó entre Ícaro y los jóvenes una retribución económica con el fin de permitir la permanencia del joven en el proyecto.

Para el segundo año del proyecto el aspecto del incentivo es transformado estructuralmente, pasando a ser conformado por tres categorías con el fin de contribuir al proyecto de vida de los jóvenes, estas categorías fueron:

- Incentivos para educación: entre los incentivos para educación cuentan aquellos apoyos relacionados con matrículas en cursos de formación técnica o media vocacional, apoyo para pago de matrícula para estudios de educación superior, o cursos para generar emprendimiento y planes de negocio.
- Incentivos de apoyo: entendidos como equipos (computadores, tablets o cámaras fotográficas) que puedan contribuir con las iniciativas de jóvenes o sus colectivos en aspectos

de creación artística o cultural, o que sirvan de apoyo para los procesos educativos que podrían iniciarse en el futuro cercano.

- Incentivos de apoyo económico para transporte: en esta categoría se incluyen pasajes en el sistema metro con el objetivo que puedan facilitar al joven la movilidad para el uso de servicios, el aprovechamiento de oportunidades para suplir necesidades o el consumo de ciudad.

Además de los anteriores cambios, se sumó la población de jóvenes que no recibió incentivos en el primer año de Ícaro y por esta razón, uno de los compromisos contractuales que se tuvo al siguiente año del proyecto fue entregar estos en su totalidad.

Para la entrega del incentivo era fundamental la asistencia de los jóvenes a la mayoría de los encuentros, es decir, a seis de los nueve encuentros grupales y a todos los seguimientos individuales, tres en total.

En este mismo orden de ideas, el incentivo ha generado en Ícaro distintos puntos de vistas entre los actores del proyecto. Por ejemplo algunos profesionales y jóvenes consideran que este aspecto económico debería desaparecer dado que puede generar que los participantes vayan sólo por interés y no se esfuercen realmente por lograr un proceso personal positivo.

No obstante, la mayoría de las voces de los tutores resaltan que el incentivo además de que tiene un impacto de cobertura y asistencia del proyecto, es un elemento de enganche con los

jóvenes, quienes al finalizar el proceso reconocen la pertinencia de las actividades en su vida hasta el punto de que el incentivo pasa a un segundo plano.

Para concluir, el contexto en el que se construyen relaciones significativas entre los tutores de resiliencia y los jóvenes se mueve entre los lineamientos del proyecto y lo que sucede en la vida cotidiana.

Si bien la relación entre el tutor de resiliencia y los jóvenes del Proyecto Ícaro empieza a construirse en el marco de un proyecto con actividades y tiempos muy bien definidos, los contextos sociales, familiares y personales de los jóvenes exigen a los profesionales del proyecto moverse entre lo que les pide la institución, es decir además de cumplir con las funciones y los tiempos, cada espacio y encuentro con los jóvenes presenta una oportunidad para escuchar sus intereses, necesidades, para hacerles sentir importantes y capaces de emprender caminos, la escucha está desprovista de prejuicios y si bien se realiza en el marco de lo establecido por un proyecto da la posibilidad de que el joven hable de manera tranquila y segura de lo que le sucede en su vida cotidiana; desde ahí, la necesidad de que los tutores tengan la capacidad para moverse entre la flexibilidad y el establecimiento de límites, es decir que la relación pueda ser percibida por parte del joven como horizontal, siendo asimilada como una buena relación familiar o de amigos, en la cual hay espacios para la orientación, el acompañamiento y el establecimiento de normas y límites.

4.2. Categorías descriptivas

En este apartado se describen las categorías resultado del análisis secundario de las entrevistas realizadas por el Proyecto Ícaro a 14 jóvenes pertenecientes al mismo.

Apoyo incondicional

Los jóvenes reconocen en la figura del tutor un apoyo constante que es valorado positivamente y que en momentos de crisis es de gran ayuda. Sienten que éste se evidencia en la orientación adecuada que les brinda el tutor para sus proyectos de vida. Este apoyo incondicional se percibe, además, en la disponibilidad por parte del profesional cuando los jóvenes lo necesitan posibilitando la comunicación cuando es requerido y en la percepción de que reciben críticas constructivas sin ser juzgados.

Estímulo y gratificación afectiva de los logros

Para los jóvenes es importante que se les reconozcan sus capacidades, habilidades y fortalezas, se les estimule y motive, por esto el papel del tutor es relevante ya que realiza de manera adecuada esta función generando motivación en ellos.

El reconocimiento de sus capacidades, su hacer y sus logros promueve la confianza en sí mismos y estimula la confianza y unión entre el tutor y los jóvenes. Además, la gratificación afectiva de los logros genera alegría y fortalece la motivación los jóvenes.

Vinculación afectiva

El tutor brinda orientación y anima a los jóvenes en sus proyectos de vida, les muestra otros aspectos a tener en cuenta al momento de llevar a cabo dichos proyectos y los aconseja. Propicia, además, en los jóvenes la autoevaluación de sus capacidades y los incita a mejorar, brinda ánimo propiciando así la motivación, el reconocimiento de capacidades y el aumento de su autoestima. Esta ayuda y consejería del tutor permite la apertura en la comunicación de los jóvenes con éste y dentro de dicha comunicación los jóvenes destacan que el tutor propicie el diálogo con temas que van más allá de los temas relacionados con el proyecto.

Otras características del tutor que favorecen el vínculo entre éste y los jóvenes son la escucha activa, la paciencia, la puntualidad, el interés y cariño que les demuestra y la atención que les presta. Los jóvenes perciben que el interés y la disponibilidad del tutor no es sólo hacia ellos sino que se ve reflejado en un interés hacia la familia de los jóvenes. Asimismo, consideran que el carisma del tutor es fundamental para que se establezca un buen ambiente entre el profesional y los jóvenes.

Los jóvenes valoran el buen trato por parte del tutor, el cual se evidencia en actitudes y comportamientos tales como: el respeto, en especial el respeto por la privacidad del joven, y la amabilidad. Dicho respeto se logra mutuamente, parte de la capacidad del tutor para llevar a cabo las actividades y en la disposición de los jóvenes.

Este buen trato del tutor hacia los jóvenes genera en ellos un mayor grado de conciencia sobre la importancia de la vida, propicia cercanía en las relaciones con los jóvenes, propicia el cariño de los jóvenes al tutor y logra una mejor interacción entre estos.

Los jóvenes consideran la relación con el tutor como la relación ideal de una familia y resaltan que en ésta al igual que en la familia deben establecerse normas para la convivencia, que, el profesional, aparte de aconsejar, ponga límites.

Además de percibir la relación con el tutor como una relación familiar, muchos jóvenes la perciben como una relación de amistad que en ocasiones se propicia al compartir gustos entre el profesional y los jóvenes, por ejemplo compartir un gusto artístico potencia la posibilidad de reconocer en el joven sus capacidades o gustos.

Empatía

El tutor tiene la capacidad de ponerse en los zapatos del otro y esta capacidad es valorada positivamente por los jóvenes. La empatía se caracteriza también la transmisión de conductas prosociales, el respeto, el trabajo en equipo y el liderazgo por parte del profesional a los jóvenes.

Confianza

Los jóvenes perciben algunas características importantes en el tutor que propician la confianza y le permiten al joven expresarse libremente, éstas son: la tranquilidad, la capacidad de

propiciar y entablar una buena comunicación con los jóvenes a través del diálogo y no de la imposición, la comodidad y familiaridad que se siente con el tutor, percibirlo como un amigo y tener cosas en común con él.

El profesional propicia la autonomía, la independencia y la responsabilidad dentro de las actividades del proyecto, por ejemplo permitiendo a los jóvenes opinar y decidir sobre aspectos relacionados con la ejecución de las actividades.

Los jóvenes consideran que el seguimiento con el tutor es muy importante y valioso ya que es un espacio donde pueden expresarse libremente, en especial hablar de aspectos personales que no se atreven a contar en los encuentros grupales. Además, valoran y perciben como aspecto clave la confidencialidad que siente de parte del tutor al momento de compartir dichos asuntos personales.

Por último, se percibe que la confianza generada con el tutor propicia el establecimiento de confianza entre los mismos jóvenes.

Perfil profesional

Esta categoría nos habla de unas características relacionadas al hacer del profesional durante la ejecución del proyecto, en específico nos habla del hacer del tutor en los encuentros grupales y seguimientos individuales.

Los jóvenes destacan en el tutor características como compromiso, seguridad en la ejecución de las actividades, responsabilidad, seriedad y organización. Estas características propician la valoración del hacer del tutor como positiva y de buena calidad y generan enganche al proceso-proyecto.

Los jóvenes valoran la capacidad del profesional para reconocer las diferencias y necesidades de los jóvenes y utilizar estrategias de aprendizaje con base en ellas, esto propicia que los jóvenes se sientan apoyados en cualquier momento de las actividades. Además perciben que estas estrategias y la manera de transmitir el conocimiento del tutor son adecuadas puesto que permite que todos los participantes capten el mensaje propuesto. Este buen reconocimiento de diferencias y necesidades por parte del profesional, se evidencia, por ejemplo, en la valoración positiva que hacen los jóvenes de ofrecimiento y disponibilidad de diferentes horarios y opciones para los encuentros por parte del tutor para que los jóvenes tengan la posibilidad de escoger de acuerdo a sus necesidades.

También perciben que la selección de las actividades sí se realiza de acuerdo a las capacidades tanto del tutor como de los jóvenes, favoreciendo así la experiencia satisfactoria, la participación, la reflexión y las relaciones interpersonales entre los jóvenes y consideran que una estrategia para propiciar de mejor manera el aprendizaje en los encuentros grupales puede ser el “Ensayo-Error”.

Los jóvenes consideran que el tutor se adapta rápidamente a cualquier situación y lo hace de manera adecuada, sin perder el buen trato hacia los jóvenes. También indican que el tutor

demuestra capacidad resolutoria frente a cualquier situación, capacidad que se evidencia principalmente al resolver las dudas e inquietudes de los jóvenes durante los encuentros tanto grupales como individuales, esto se relaciona con escuchar activamente las inquietudes de los jóvenes.

Esta capacidad de ayudar a resolver a problemas la perciben los jóvenes en el momento que el tutor los ayuda a identificar los aspectos personales que deben fortalecer y cómo podrían hacerlo, también cuando el profesional se compromete con su proyecto de vida y los ayuda a encontrar caminos para llevarlo a cabo. Esta orientación y aprendizajes que les brinda el tutor la consideran muy relevante, positiva y útil para afrontar diferentes dificultades de la vida puesto que para los jóvenes es importante que el tutor no sólo escuche el problema sino que se involucre en la solución de éste.

Por último, los jóvenes destacan que los tutores trabajen en equipo para resolver problemas y así continuar apoyándolos.

4.3. Relación entre categorías

Del análisis de las categorías descritas en el apartado anterior emerge una premisa principal que permite comprender los resultados principales de esta investigación:

Las relaciones significativas son tejidos inacabados, trenzados por hilos de confianza, buen trato y afecto que se siguen construyendo y cuidando minuto a minuto en cada encuentro

presencial o no, entre el joven y el tutor de resiliencia; y en el proceso de tejer la relación emergen maneras de reflexionar sobre el ser joven y su entorno.

Esta premisa se explica a través de tres argumentos, los cuales serán desarrollados a continuación:

1. Las relaciones significativas son tejidos inacabados, trenzados por hilos de confianza, buen trato y afecto que trascienden el tiempo y los límites del proyecto.

La construcción de relaciones significativas entre el joven y el profesional del Proyecto Ícaro, son tejidos inacabados en la medida que no hay un límite preestablecido para definir cuándo se ha logrado una construcción, por el contrario se observa que dicha relación se configura o fortalece permanentemente. En esta configuración o fortalecimiento los jóvenes valoran de manera más positiva tres elementos (buen trato, afecto y confianza) que se entretajan para crear la relación no sólo por su valor en sí, sino también por lo que estos elementos, por separados o en conjunto, permiten en el joven.

En primera instancia, esta unión de elementos se propicia por el carisma del profesional, pues cuando es valorado de manera positiva por el joven se convierte en un factor fundamental para que se establezca un buen ambiente entre ellos. Un ambiente que posibilite la construcción de una relación transversalizada por la confianza y el trato adecuado y empático (carisma).

Sobre este aspecto un joven dice:

“No, ha sido, no por echarle flores a nadie, no, pero ha sido estupendo, ella tiene un carisma muy agradable ¿Cierto? Es un carisma en el cual le llega todo el mundo, ella ¿Cierto? Toca a todo el mundo con ese carisma y nadie se puede como negar, esa es la palabra, nadie se puede negar. Hola ¿Cómo estás?, te saluda, te da un abrazo, ven amigo, ven esto, ven lo otro ¿Cierto? Ven cariño, le dice a los más pequeños, ven pero papi, esto ¿Cierto? Entonces es una manera de la cual ¿Cierto? También ¿Cierto? Sabe llegar tanto a pequeños como a adultos, por ejemplo en mi caso, también ella sabe enfocarse ¿Cierto? Con ese carisma hacia mí y puede entonces generar esa confianza ¿Cierto? Que merece por ejemplo no todos los maestros, digo yo, tienen ese carisma de formar una relación en confianza en su grupo, alumno ¿Cierto? Alumno – maestro” (EJ1P6).

Este buen trato se evidencia además de en el carisma, en el trato respetuoso que le brinda el tutor a los jóvenes, en especial en lo concerniente a su privacidad, aspecto de vital importancia para la construcción de confianza, lo cual nos lleva nuevamente a la manifestación de unión entre estos factores. Asimismo dentro de este buen trato emerge otra característica que se comparte con el afecto, la amabilidad.

Otros aspectos en los que se evidencia la unión de los elementos para la construcción de la relación son la cercanía y el apoyo percibido, siendo estos dos aspectos muy importantes para la valoración positiva del afecto:

“No, yo nunca había tenido así como a alguien, para tenerlo así tan cercano y que estuviera tan metido en la vida de uno, pues él llega hola como estas cómo te fue, como ahora

llego tal feliz año, cómo les fue, si él está pendiente o hablándole a uno por internet que si está mirando las ofertas de estudios de empleo o así, él desde el principio nos dijo que si necesitan una persona él es psicólogo es nos dijo desde el principio que les prestó la asesoría como psicólogo pues si necesitaba algún problema o algo, es bueno porque uno sabe que más de que un tutor uno tiene un amigo y nos está prestando ese servicio.” (EJ12P3)

Una de las maneras que tienen los profesionales de demostrar a los jóvenes que confían en ellos es permitirles opinar y decidir sobre elementos relacionados con la ejecución de las actividades del proyecto, en especial con las actividades grupales. Esta actitud frente al joven, además de generar y consolidar la confianza, propicia y fortalece en los jóvenes la responsabilidad, la autonomía y la independencia.

“Pues a mí me parece que ella hay veces nos pide opiniones, pero a mí me parece bien no es como al pie de la letra como las reglas así, no ella nos pide opiniones a nosotros como que hacemos” (EJ2P4)

Así como los encuentros grupales son un medio para la construcción de la relación, el contexto de los seguimientos individuales ayuda a configurar y entretener el hilo de la confianza, puesto que los jóvenes percibían que en el espacio podían expresarse libremente, en especial tratar aspectos personales que sentían no se podían compartir en los encuentros grupales. Esto habla de la valoración positiva que hacen de la confidencialidad que sienten de parte del tutor al momento de compartir dichos asuntos personales, un aspecto clave para el fortalecimiento de la confianza y los vínculos.

Al respecto expresa un joven:

“Pero es que o sea con el grupo ha sido más cosas básicas como más de lo común de que a cualquiera nos puede pasar, con el tutor pues siempre nos ha dicho esto es confidencial esto no va a salir de acá, entonces uno dice es un amigo y además de que es un amigo sé que no va a ir a contar lo que yo le voy a decir, porque usted llega un amigo y le dice pero no le vas a decir a nadie pero a la media hora todo el barrio sabe entonces es como eso” (EJ10P13).

Estos hilos son significativos no sólo porque permiten la construcción de un vínculo entre dos personas sino que además permiten que en los jóvenes emerjan y se configuren otros aspectos. Por ejemplo la confianza que genera el profesional en los jóvenes se transmite al establecimiento de una confianza entre los mismos jóvenes.

“Ese ambiente de confianza se debe crear desde el principio, con el mismo tutor, que si ella no es la persona que si no nos motiva, el grupo va estar acabado, entonces la idea, es como yo te decía ahora de ella atreverse de escuchar a los demás hace que se genere confianza, entonces a ella de tener como esas ideas, de que un jóvenes piensa esto de que un joven piensa lo otro, entonces trata de cómo encajar ciertas cosas para decir no es que ustedes dos jóvenes que ustedes se van a entender bien, a la larga que uno va trabajando uno como si tenía razón vea que nos entendimos bien y ya somos amigos” (EJ3P13).

Asimismo el ánimo, la motivación, el reconocimiento de capacidades y logros propicia el aumento en la autoestima de los jóvenes, lo que a su vez fortalece y potencia el trabajo en equipo y el liderazgo.

“Más que reconocido en el grupo, me gusta más reconocido a mí mismo, porque la juventud de ahora en día, la gente le ve uno las cosas y uno no las nota, por ejemplo doña dora me ha hecho ver, que puedo hacer una persona muy líder, porque pues yo ya he manejado grupos juveniles, he estado en consejos administrativos que yo nunca pensé que iba a llegar a estar en instancias así, ella me ha hecho ver eso, eso es lo que uno le motiva, si ella dice que soy bueno para eso, vamos a intentarlo a ver qué pasa, porque en realidad si nadie te lo menciona o te lo recuerda, te deja como ahí y uno es cerrado y uno dice no es que yo no sirvo para eso, no es que yo no soy capaz, y la gente le genera esa confianza y esa motivación a que usted diga que usted si es capaz” (EJ3P10).

Como vemos estas capacidades también se fortalecen en el joven en la medida en que éste confía y cree en la palabra del tutor, esto de alguna forma ligado al saber que le es otorgado al profesional y del cual hablaremos en profundidad en el siguiente argumento que soporta la premisa central.

La información analizada nos permite dar cuenta de que tanto el afecto como la confianza se evidenciaban en muchos casos por la disponibilidad que los jóvenes observaban en el tutor, ese estar disponible trasciende los límites del proyecto, puesto que para el joven la presencia del tutor en otros espacios y momentos llega a ser importante para el fortalecimiento del vínculo.

Otras características del tutor que favorecen el vínculo entre éste y los jóvenes son la escucha activa, la paciencia, la puntualidad, el interés y cariño que les demuestra y la atención que les presta. Los jóvenes perciben que el interés y la disponibilidad del tutor no es sólo hacia ellos sino que se ve reflejado en un interés hacia sus familias.

Hay algunos elementos que tienen que ver directamente con el tutor y que caracterizan estas relaciones de afecto y de confianza, como son la comunicación y el diálogo, destacando en estos elementos que el diálogo se establezca de una manera horizontal y no sea impuesto al joven, la tranquilidad y la paciencia del profesional y la comodidad y familiaridad que perciben los jóvenes en el espacio,

Otro aspecto importante para el establecimiento y fortalecimiento de los lazos de afecto y de confianza es que tanto el tutor como el joven tengan cosas en común. Este compartir gustos facilita a su vez la creación de un vínculo de amistad y posibilita al tutor reconocer en el joven capacidades o fortalezas:

“Entonces ella estaba muy involucrada con el arte también, entonces yo personalmente, creé una amistad así con ella y le decía mira ve la obra de teatro que voy a hacer o tal cosa y ella me invitaba como a cosas que ella también hacía, entonces se creó aparte de ser mi tutora se creó una amistad más” (EJ10P7).

Estos elementos que se entretajan para la creación de la relación entre el joven y el tutor, es percibida en algunos casos como una amistad, convergen en otros para percibirse como el ideal de una relación de familia, en la que los jóvenes resaltan el vínculo con el tutor como el vínculo de un hermano y destacan que en esa construcción de relación el tutor además de escucharlos y ser un consejero sepa poner límites y normas para la sana convivencia.

Esto da a entender que si bien estas relaciones de familia y de amistad son diferentes, los elementos que las constituyen son muy similares y tienen límites en ocasiones difusos, como se evidencia en el siguiente fragmento:

“... es una persona muy colaboradora, ella es muy chévere, es como si fuera la mamá de nosotros, pues como una amiga, es muy bien nos enseña muchas cosas si yo me siento bien con ella, porque ella es una buena persona, más de ser una tutora o una persona que está pendiente de nosotros como proyecto se volvió como una amiga de nosotros” (EJ10P4).

En resumen, resulta difícil analizar cada uno de los hilos que tejen dicha relación independiente de los otros, debido a que la información no permite suponer que exista alguno que emerja primero o que la presencia de uno en la relación propicie la aparición de otro, lo que sí podemos afirmar a partir del análisis de los datos es que tanto la confianza, el buen trato y el afecto se unen para construirla, no sabemos en qué orden o con qué prioridad, pero sí sabemos que al fortalecerse o deteriorarse uno de ellos se influye en los demás y es en esta interacción que se da sentido a la relación.

Y como se menciona al inicio de este apartado, la relación y los elementos que la construyen no se limitan al contexto en el que se enmarca, es decir trascienden los lineamientos del proyecto. El apoyo percibido por los jóvenes y la confianza depositada en el tutor generan en el joven la creencia de que aun por fuera de los encuentros grupales e individuales, aun cuando el proyecto termine o el joven no pueda continuar participando de éste, podrá contar con el tutor de resiliencia en otras ocasiones y en otros contextos.

Así lo menciona un joven:

“y uno no sabe el día de mañana digan no, no hay más recursos y quedamos todos en la calle y no sabemos qué hacer, así sea que el proyecto algún día se acabe, uno ya tiene un contacto fijo, una amistad nueva la forma de ser de ella me gusta porque, a pesar de que vos le contés las cosas no va hacer una persona, que te va a juzgar, te va a amenazar o te va criticar si no que puede que te critique pero son críticas constructivas que te va ayudar para tu diario vivir” (EJ3P11).

Esto da pie a pensar que la impronta que genera la relación, aunque se genera en determinado contexto, se transmite a otros y que la relación sigue en construcción, no se ha terminado de tejer.

2. Las relaciones significativas se construyen y cuidan minuto a minuto en cada encuentro presencial o no, entre el joven y el tutor de resiliencia.

La relación entre el tutor de resiliencia y el joven se empieza a construir en el marco del Proyecto Ícaro, desde la llamada que hace el tutor al joven para que se presente al proyecto hasta que se establece el contacto directo en el primer encuentro grupal, siendo éste fundamental para que el joven comience a valorar ese mismo encuentro y a esa persona con la que tiene el encuentro:

“Pues digamos que ellos no llegan como imponiendo, ve yo soy un profesor yo soy el que mando, si no que llegan como amigos que llegamos a hacer una actividad cualquiera” (EJ10P5).

No importan cuántos encuentros son sino el significado que se le asigna a cada uno de ellos; puede llegar a ser uno solo, pero la valoración repercute en el tiempo y en el joven:

“Pues es que desde que el tutor llega en los primeros encuentros se empieza a crear como ese lazo de amistad, ve somos una familia podemos confiar el uno en el otro, pues no es un extraño que llega ahí de un momento a otro” (EJ10P4).

Además la construcción de la relación que establece el joven con el tutor parte, como se dice en el apartado anterior, de percibir a éste como un amigo, una relación en la que además de valorar todo los elementos que se encuentran en una amistad (confianza, comunicación, apoyo,

empatía, buen trato) es fundamental el conocimiento (saber y saber hacer) y la experiencia para ayudar a resolver problemas observados por parte del joven en el profesional.

El contexto en el que se da la relación posibilita que el encuentro se dé de manera presencial o por el contrario de manera virtual, puesto que al darse sólo dos encuentros al mes (uno grupal y uno individual), el tutor, muchas veces por iniciativa propia, indaga por la situación del joven a través de correos electrónicos o en la mayoría de los casos llamadas. Estas llamadas no se limitan sólo a programar encuentros entre tutor y joven sino que buscan saber cómo está el joven, incluso cómo está su familia.

Sobre esto un joven expresa:

“Es tanto que cuando Anderson nos ha hecho la entrevistas, pues los seguimientos él nos ha preguntado que si hemos tenido pues algún problema con la salud o si necesitamos algún examen o algo él nos colabora, pues yo en el momento no he necesitado pero él les ha hecho el seguimiento a personas en mi casa que si han necesitado exámenes médicos y ya los han llamado para acceder a los exámenes o a ofertas de estudios” (EJ12P9).

La anterior es una de las formas de alimentar y cuidar esta relación en el día a día. Sin embargo existen otros elementos a través de los cuales se cuidan y están íntimamente ligados con las características del profesional, unas características en función de tres aspectos: relacionadas con el ser, relacionadas con el saber y relacionadas con el saber hacer.

Características del tutor de resiliencia según los jóvenes

Los elementos del ser del tutor que propician, mantienen y cuidan la relación son la tranquilidad, la paciencia, la amabilidad, el carisma, entre otros:

“Sí, total. La personalidad de ella es, o sea, esa pasividad que maneja, esa tranquilidad, hace que uno tenga como, se recree una confianza en ella y se, es que sí, es verdad, uno puede total sentarse a hablar de ella juntos sin ningún problema” (EJ8P6)

La escucha activa se anuda a estos elementos como un factor importante, puesto que el joven además de ser escuchado quiere que el tutor opine y en algunos casos le haga críticas constructivas.

Otra característica que cobra relevancia en el mantenimiento de la relación es la empatía, que el tutor tenga la capacidad de ponerse en los zapatos del joven favorece la relación y la capacidad de acompañar al joven en su proceso:

“A Catalina la aprecio mucho veo que es una mujer entregada, es una mujer que tiene conexión con los muchachos, es una mujer que le duele cada muchacho o sea la preocupación de X muchacho y la preocupación de Z muchacho, ella lo toma muy personal” (EJ11P3)

El saber y el saber hacer se encuentran en constante interacción en la valoración que hacen los jóvenes del tutor, ya que el saber hacer es considerado como otra variante del saber en general.

De las características relacionadas con el saber hacer la capacidad para ayudar a resolver problema y la búsqueda de soluciones alternativas es valorada positivamente por la mayoría de los jóvenes. En esta capacidad los jóvenes encuentran valioso que el tutor se apoye en otros tutores para apoyar y ayudar al joven a resolver alguna situación o problema:

“Como decía ahorita, siempre que se buscaba conflicto o había un conflicto, sea por horario, sea pues, por lo que fuera, él siempre encontraba como la solución frente a eso, incluso en el último encuentro que tuvimos grupal, todo el grupo le daba las gracias a él por lo que se había aprendido, -sí-, y todo eso, porque en realidad sí hubo, pues, hubo un muy buen manejo del grupo, él tuvo un muy buen manejo del grupo” (EJ9P6)

Además, y lo más importante, para ellos es que el tutor dirija sus acciones teniendo en cuenta las diferencias y necesidad de cada joven:

“Entonces me ha ido excelente con ella, se sabe expresar muy bien en las clases, o sea, ella tiene una manera de enseñar muy clara ¿Cierto? Porque es muy específica ¿Cierto? Ella te busca a ti, no entiendes de una manera entonces ella responde tres, cuatro, cinco veces, ¿Cierto? Para que todos los públicos, por ejemplo de mi grupo, hay niños parece que de doce o trece años ¿Cierto? Entonces algunos se quedan como que ‘aaa’, con la boca abierta, como que

¿Qué dijo la profe? Y no se atreven a preguntar, entonces ella se acerca y dice: ‘mira mi amor, esto, lo que vamos a hacer, es esto, esto y esto, entonces él dice: ‘aah ya profe, ahora sí entendí’, ¿Cierto? Ella sabe, sabe qué necesita cada uno, o sea, identifica ¿Cierto? En sus alumnos, las necesidades de aprendizaje ¿Cierto? Por ejemplo que las diferentes maneras, por ejemplo no aprendizaje sino de llegar ¿Cierto? Con lo de expresarse hacia cada uno, eso es lo que trataba de decir, entonces es muy chévere, ella es muy chévere, en eso, le ha ido muy bien con las clases y en la relación con ellos” (EJ1P6)

Estas acciones favorecen el avance del joven en el proceso, refuerzan la confianza en el tutor y potencia las capacidades y fortalezas del joven en la medida en que son reconocidas por el tutor.

Asimismo hay tres características que pueden ubicarse tanto en el ser, el saber o el saber hacer: la seguridad, la organización y el establecimiento de límites ya que no hay claridad si estos hacen parte de la forma del tutor o son aspectos exclusivos de su hacer. Dichos elementos tienen una valoración positiva pues al igual que las características antes mencionadas propician la confianza en el profesional, al establecer una congruencia entre lo que se dice y lo que se hace:

“Sí, porque se ve como con la seguridad que hace las cosas, que llega con la seguridad de ‘vamos a hacer esto de tal forma’ y lo explica, lo enseña, llega con las actividades, con las lecturas, con todo, entonces sí” (EJ9P6)

“Desde el principio se mostró firme en todo y que deberíamos hacer las cosas en el momento que era, no primero jugar y después hacer las cosas no, era el tiempo para todo, está el tiempo de estudio, el tiempo del refrigerio y el tiempo de la recocha, súper bueno, en cambio antes no era así” (EJ12P2).

Cabe aclarar que el ser, el saber y el saber hacer en el tutor de resiliencia, al igual que los elementos que tejen la relación, no están desligados los unos de los otros. Debido a que la valoración que el joven hace de la manera como el profesional desarrolla las actividades, la forma como maneja el grupo y el modo en que transmite determinada información está estrechamente ligada a la percepción que tiene del tutor en relación al ser:

“Ah ya, a ver para mí los dos son muy importantes, porque si una persona es así toda seria, si me tiende, uno ah esa vieja tan odiosa así no aprendemos, por lo mismo la manera de ser de ella que es así toda amistosa, mantiene riéndose y uno como huy si Cate y acá nadie le levanta la voz, pero le apuesto que si ella fuera más así, uno ah qué pereza, pero yo creo que los dos van ligados mucho a eso, tanto la forma de ser de ella y la forma de transmitir lo que hay que aprender” (EJ4P13).

3. En el proceso de tejer la relación emergen maneras de reflexionar sobre el ser joven y su entorno.

Tanto los elementos que configuran la relación como la relación misma permiten al joven reflexionar temas a los cuales apunta el Proyecto Ícaro como su proyecto de vida, la adversidad y

la resiliencia; y otros que no estaban pensados dentro de los lineamientos del proyecto pero que no se alejan de los mismos como el ser joven y la relación con el entorno.

Por ejemplo,

“Sabe utilizar como esas herramientas que tiene en la mano, explica bien las actividades y las actividades que se proponen durante las sesiones son actividades que ayudan a que los muchachos tengan como ese espacio de reflexión, si se sienten como un momento a pensar de su vida y la vida en comunidad con las demás personas, entonces todos los componentes del taller académico, pues que la tutora lleva hacia nosotros han sido buenas entonces por eso se puede decir que el conocimiento y todo el trabajo que está haciendo con nosotros ha sido bien”

(EJ6P6).

Uno de los aspectos a los que le apunta el Proyecto Ícaro es a la construcción y consolidación del proyecto de vida del joven; este aspecto se desarrolla de acuerdo a unas guías metodológicas tanto en los encuentros grupales como en los seguimientos individuales.

Sin embargo, hay una reflexión de este tema que surge más allá de los lineamientos del proyecto y es mediada por la relación con el tutor. Es así como dicha reflexión es favorecida por el consejo, ánimo, interés y motivación que percibe el joven en el profesional; además le permite a los jóvenes configurar su proyecto de vida que posiblemente no se materializaba hasta la debida orientación que le brindó el tutor.

Como vemos en este fragmento:

“No, muy chévere, lo que pasa en el encuentro pues, con nuestro tutor, nuestra tutora es muy interesante porque podemos mirar ¿Cierto? Nuestro proyecto de vida, podemos ir como se dice agregando cositas que quizás uno no alcanza a ver ¿Cierto? Son cosas que uno a veces las mira o las deja pasar muy superficialmente pero llega nuestro consejero que es nuestro tutor o tutora, por ejemplo en este caso Carlos Vallejo y llega y nos dice: ‘ah pero, mirá Edward, tú aquí pusiste esto, pero mirá qué bueno, esto es importante también en este aspecto, entonces qué bueno sería que agregaras esto, porque ten en cuenta que esto va de la mano con esto’, entonces es orientación ¿Cierto? Sobre eso que nosotros estamos buscando para poder realizar ¿Cierto? Nuestro proyecto, entonces es muy interesante, estas asesorías personalizadas, son muy enriquecedoras ¿Cierto?” (EJ1P5)

Además, el encuentro es valorado positivamente porque permite reflexionar sobre asuntos personales del joven que van más allá de los temas propuestos por el proyecto. Esta reflexión en muchas ocasiones fortalece en el joven la esperanza y la visión positiva del futuro.

Así lo narra una joven:

“Muchas veces yo me he sentido muy aburrida, de todo que yo no quiero nada en la vida, y acá me han hecho pensar positivo a uno, a pensar, reflexionar y eso me ha ayuda mucho pa cuando yo estoy así, aburrida, deprimida pienso mucho esas cosas, y hacer esto que me dice Andrés y entonces eso es lo que me ha ayudado mucho a mí” (EJ5P11).

También la reflexión propiciada por la relación potencia y fortalece en el joven el reconocimiento de sus capacidades, fortalezas y logros, lo que a su vez permite un refuerzo en la autoestima.

“Si me sirven para el diario vivir porque aunque uno no crea es importante que alguien reconozca la capacidad de ser humano que es uno, porque si alguien te dice me gusta esa forma de trabajar tuya sigue así, esos es motivación, entonces a uno por dentro le genera alegría felicidad y uno he estoy haciendo las cosas bien, entonces soy capaz, ahí es donde uno se motiva, porque hay una tercera persona, ese trabajo de quedo bien hecho, gente que le reconoce a uno lo poquito y lo mucho que puedo hacer en mi proyecto de vida” (EJ3P9).

En conclusión la relación propicia en el joven el reconocimiento tanto de sus fortalezas como de los aspectos a mejorar en sus conductas, emociones, pensamientos y relaciones interpersonales y respecto a su proyecto de vida les permitió reconocer qué les apasiona, cuáles son sus metas, cuál es la importancia de la familia, de los amigos y de sus tutores de resiliencia, cuáles son las dificultades superadas que le hacen sentir reconfortado, fortalecido y motivado, y cuáles son necesita superar para lograr lo soñado:

“Claro, sin lugar a dudas porque, digámoslo así, ella es como una ayuda a uno reconocer muchas cosas que pasan en la vida de uno, entonces ya uno como que lo toma en cuenta. Hablábamos de cómo lo podríamos mejorar, de cómo podíamos como sacar esas cositas y ya como ver la manera de uno poder avanzar” (EJ8P6).

En conclusión, la construcción de la relación significativa se consolida a partir de tres momentos: **un antes de la relación**, es decir los objetivos, lineamientos y consideraciones que parten del proyecto, así como la elección de los profesionales y las ideas con las que llega el joven al encuentro; **un durante de la relación** que se va configurando por la unión de elementos como el trato afectuoso, el establecimiento de la confianza, la estimulación de las capacidades y la motivación para consolidar proyecto de vida; y **un después de la relación** evidenciado en las acciones que fortalecen y cuidan la relación como la percepción de apoyo y disponibilidad, en cada uno de estos momentos interactúan todos los elementos, aquellos que dan sentido a la relación.

5. Discusión

“Los vínculos con cualquier persona... se fortalecen con la presencia, el afecto y la calidez; se cuidan día a día, hora a hora, minuto a minuto, segundo a segundo; y se tejen con delicadeza, esmero, paciencia, conocimiento, buen trato y respeto” (Duque et al., 2011, p.5)

En este capítulo se pretenden discutir los resultados obtenidos a la luz de algunos planteamientos teóricos y resultados de otras investigaciones que permiten dar validez o por el contrario refutar las relaciones que se establecieron y la información que se extrajo del análisis de los datos. La discusión se realizará en tres partes, retomando los tres argumentos centrales extraídos de los resultados.

1. Las relaciones significativas son tejidos inacabados, trenzados por hilos de confianza, buen trato y afecto que trascienden el tiempo y los límites del proyecto

Así como ningún niño puede desarrollarse si no encuentra a su lado un nicho sensorial que lo envuelva y tutorice su desarrollo, los jóvenes también requieren de personas que les acompañen en su proceso de vivir la juventud, que les brinden afecto y confianza. Este nicho afectivo se compone de los comportamientos inevitables de la vida cotidiana: alimentar, hablar, dar, seguridad, el cuidado del cuerpo y su limpieza. Sería erróneo referirse a lo cotidiano como banal, porque estos comportamientos son vitales, indispensables para la supervivencia (Rubio et al., 2015).

Si bien el proyecto Ícaro no busca satisfacer necesidades básicas, éstas no pasan desapercibidas, por parte del tutor, dado que hacen parte de la vida cotidiana de los jóvenes y como se dijo en los resultados de lo que pasa en la vida cotidiana también se habla en cada encuentro con los jóvenes.

Además si tenemos en cuenta las ideas de Wallon (1934, citado por Gross y Pulido, 2014) quien dice que la relaciones afectiva es una necesidad del hombre que se va moldeando durante el proceso de socialización, donde a la vez se establecen pautas y normas que irán conformando los modos de expresar dicha relación, la cual unida a la sensibilidad, influye sobre el aprendizaje y la acción; podemos entonces considerar que la relación que se establece entre el tutor de resiliencia y el joven en el marco del proyecto puede responder a una necesidad básica.

Esos vínculos se establecen, como lo muestran los resultados, a través del cariño, el afecto, la confianza y el buen trato. Estas características se presentan en una relación además de afectuosa, activa, recíproca y fuerte entre las dos personas y se mantienen en aquellas relaciones que proporcionan sentimientos de seguridad (Kidsave, 2009).

“A diferencia del instinto de alimentarse o de protegerse – conductas que comienzan y acaban en el individuo-, los cuidados y los buenos tratos son relaciones recíprocas y complementarias, provocadas por la necesidad, la amenaza o el peligro y sostenidas por el apego, el afecto y la biología” (Barudy citado por Puig et al., 2011, p.125).

Según Reyes (citado por Gross et al., 2014) el buen trato es una forma particular de relacionarse basada en un profundo sentimiento de respeto y valoración hacia la dignidad del otro. Es una actitud que se puede aprender y que se caracteriza por la comunicación afectiva y pertinente entre las personas, con el propósito de compartir genuinamente las necesidades, el uso de la empatía para dar sentido y entender las necesidades de los demás y la resolución no violenta de conflictos.

Kidsave (2009) en su Manual de Desarrollo de Competencias Afectivas menciona que para fortalecer los vínculos se deben desarrollar competencias afectivas, a través del acercamiento y conocimiento del otro, valorándolo e interactuando con él. Esta interacción se propicia en el compartir tiempo con el otro y así continuar con el proceso de conocimiento cada vez de manera más profunda, interesándose por el otro ayuda generar vínculos afectivos.

En el contexto del proyecto Ícaro esta interacción es propiciada por los encuentros grupales y en especial por los seguimientos individuales, donde se le brinda al joven la oportunidad de expresarse de manera más libre y al tutor de conocer más acerca de la vida del joven, de ayudarlo y entablar una mejor relación.

Además y como se evidencia en los resultados la relación entre jóvenes y tutor trascendía los lineamientos y el contexto del proyecto, muchos jóvenes expresaban que culminado el proyecto la relación y el contacto se mantiene. Sobre esto la organización Kidsave (2009) dice que la interacción se puede dar en cualquier espacio pues el objetivo es compartir tiempo con el

otro, no se trata sólo de “estar un tiempo con el otro”, sino también de mostrar interés en el tiempo que se comparta.

Hay otros aspectos que entretajan y configuran la relación, entre ellos el apoyo incondicional, el respeto y la empatía. Estos elementos se han encontrado igualmente en otras investigaciones. Por ejemplo, García (2006) expone en un artículo sobre su experiencia como tutor en programas de garantía social y, específicamente, en los talleres de inserción socio-laboral que una de las características de las relaciones entre los tutores y los jóvenes necesarias para el éxito de éstos en dichos programas es el apoyo incondicional que se les brinda en cada uno de los problemas que presentan, escuchándolos, comprendiéndolos y no emitiendo juicios de valor al respecto.

Asimismo, Uriarte (2006) indica que ser respetuoso pero *no indiferente*, sin ningún afán de entrometerse en la esfera personal o familiar, el profesor que *practica la empatía* puede ayudarle a definir, comprender y asimilar las experiencias. Además, la empatía con ellos debe servir para favorecer la propia empatía de los jóvenes. En el proceso de construcción de la relación los jóvenes han destacado la actitud respetuosa del tutor, en especial cuando respeta su privacidad.

Tanto el respeto por la privacidad como la empatía se asocian a la confianza que logra establecerse en la relación, así se evidenció en el estudio sobre la confianza en el aula como eje transformador del mundo escolar realizado por Mejía y Urrea (2015) quienes encontraron que “la confianza en el aula debe ser un proceso de ida y vuelta entre estudiantes y docentes, en el que se reconozcan las diferencias y se dé el más alto grado de empatía y de entrega recíproca y

para ello es necesario superar la idea de un docente epidérmico, que si bien es exitoso académicamente, lo sería más si acontece el aula con la vida que se planifica a partir de todo aquello que hace grande la existencia humana” (p.230).

Por otro lado, se percibe al tutor como un amigo, valoración que permite fortalecer la relación en general y la confianza en específico. Aunque algunos jóvenes refirieron sentirse como en familia; lo que da a entender que los límites entre una relación de amigos y una relación familiar son difusos.

Sobre este tema se ha trabajado antes en la ciudad, en una investigación realizada por el Semillero de Investigación en Familia de la Universidad Pontificia Bolivariana sobre las percepciones de las relaciones afectivas con la familia, los amigos y la pareja que tienen los jóvenes que habitan en un contexto adverso se encontró que para los jóvenes “las fronteras de la categoría amistad son difusas y frecuentemente las utilizan para nombrar diversos tipos de relaciones sociales que van desde las más efímeras hasta las más estables; el uso cotidiano del término amistad ha sido relativizado en las relaciones personales” (Álvarez y Zapata, 2011, p.80).

Además para los jóvenes hombres considerar a otra sujeto como amigo “implica una construcción mediada por las experiencias compartidas, es por esta razón que con los amigos se generan procesos de vinculación que no necesariamente se dan en la familia. Estas últimas las denominan como relaciones que están “dadas” o “predeterminadas” y en las cuales ellos no

hacen elecciones... y consideran que es precisamente ese procesos de construcción y tejido lo que va enriqueciendo el vínculo con el otro” (Álvarez et al., 2011, p.84).

Estas experiencias compartidas en la construcción de la relación parten en primera instancia por estar bajo los lineamientos del proyecto. Después, se van consolidando al tener gustos en común, compartir experiencias por fuera del proyecto. En algunas ocasiones durante los encuentros grupales e individuales el tutor comparte vivencias personales que propician la identificación con el joven y que van estableciendo el vínculo de amistad.

Para concluir este apartado retomo las palabras de Duque et al. (2011) para quienes

“la resiliencia es una capacidad que tenemos y podemos desarrollar todos los seres humanos, para afrontar las adversidades, superarlas y salir fortalecidos de ellas. Niños y niñas se vuelven más resilientes cuando tienen acompañantes que les brindan afecto, buen trato y cariño permanente y constante- Es decir, un vínculo seguro es una excelente vacuna que nos da fuerza para confrontar la adversidad” (p.27).

2. Las relaciones significativas se construyen y cuidan minuto a minuto en cada encuentro presencial o no, entre el joven y el tutor de resiliencia

Las relaciones significativas, se van tejiendo a lo largo de la vida como encuentros vitales con el otro, que dotan de sentido la existencia y permiten dar respuestas a las necesidades

humanas de comprensión, respeto, afecto y protección, además que van permitiendo abrir espacios para sentirse valorados, participes y con el sentimiento de contar con alguien en el que puede confiar para transitar el camino. En la juventud, estas necesidades son aún más evidentes y susceptibles de vulneración debido a las transiciones e inseguridades que conlleva esta etapa del desarrollo y que pueden influenciar fuertemente en las decisiones que van tomando durante su vida (Alcaldía de Medellín, 2015b). Como lo explica Morfin (2015) en los jóvenes, las relaciones significativas tienen preferencia en su esquema vital debido a las dificultades e inseguridades a las que se enfrentan, lo que influyen de manera determinante en su toma de decisiones, decisiones que inevitablemente repercutirán en los índices que comúnmente se han establecido para hablar de los jóvenes: consumo de sustancias, embarazos adolescentes, violencia, homicidios, bandas delincuenciales, entre otros (Alcaldía de Medellín, 2012c).

Frente a este contexto, esta investigación le apuesta a un abordaje del joven más allá de estas cifras; un cambio de enfoque de riesgo hacia uno de promoción de potencialidades (Organización Panamericana de la Salud, 2008) que va evidenciando otros aspectos susceptibles de análisis en temas de juventud: las relaciones significativas que establece con un tutor de resiliencia, en la que el vínculo con el otro se consolida como eje central de la experiencia del joven y los caminos que decide tomar. Para Kidsave (2009), el vínculo se caracteriza por lazos afectivos que se mantienen en la medida en que proporcionan sentimientos de seguridad en el otro. En este sentido, en esta investigación se evidenció que la relación entre el joven y el tutor no es unilateral de enseñanza-aprendizaje, es un proceso de retroalimentación que no solo es capaz de apoyar, motivar y escuchar al otro, sino que permite que ambos sean transformados en el camino. De esta manera, el tutor capaz de ser abierto, flexible al cambio, y sensible a los

intereses de los jóvenes, permite más fácilmente la vinculación con el otro, como lo expone García (2006) en su investigación, “el tutor debe ser un buen conocedor de las necesidades y peculiaridades de los alumnos. El tutor debe conocer sus necesidades y situaciones vitales (alimentación, higiene, salud, afecto, etc.), sus necesidades de desarrollo integral (personalidad, madurez, realización personal, equilibrio, etc.), sus necesidades de aprendizaje (adquisición de conocimientos, hábitos, etc.)” (p.206).

Al preguntarse entonces por las características del tutor, en torno al ser, el saber y el saber hacer, Muñoz et al. (2005) resalta y engloba claramente sus las características esenciales:

Los tutores deben tener la capacidad de descubrir en cada persona aspectos positivos y demostrar confianza en sus capacidades; de ser empático, es decir, de ponerse en el lugar del otro para comprender sus puntos de vista, actitudes y acciones debe evitar la desvalorización, la indiferencia, la humillación y el ridículo, que afectan de forma negativa a la imagen y confianza que la persona tiene de sí misma; tener actitudes de respeto, solidaridad y comprensión; reconocer que cada persona tiene expectativas, dificultades y necesidades; capacidad de escucha, expresión verbal y no verbal y de comunicación en general desarrollada; poner límites, tener comportamientos tranquilizadores y hacer observaciones que ayuden a mejorar la formación.

Así mismo la presente investigación resalta cómo características como la confianza, comunicación, apoyo, empatía, buen trato, la paciencia y la experiencia para ayudar a resolver los problemas identificados y diferenciados en cada uno de los jóvenes, caracterizan el ser, el saber y el saber hacer de los tutores de resiliencia y que aún hoy han permitido la construcción de relaciones significativas (Duque et al., 2011). Además es importante resaltar, que estas

características se van evidenciando a lo largo de cada uno de los encuentros que el tutor tiene con el joven, y al igual que un tutor de resiliencia no solo es una persona específica sino que puede ser un espacio, actividad o momento simbólico, así mismo una relación significativa no solo se da en los encuentro cara a cara con el joven, también el estar presente para el otro, en una llamada, un correo, un mensaje de texto, permite recordarle al joven que es tenido en cuenta, que su opinión vale, que hay una oferta de ciudad abierta para él y puede ser utilizada y disfrutada.

¿Pero cuál es el límite para no generar dependencia?, Puig et al. (2011) retoman a Cyrulnik recordando que la dentro de la definición de tutor de resiliencia también se encuentra aquel que además de brindar apoyo incondicional y administrar confianza puede permitir la independencia por igual, esto implica que un joven además de sentirse apoyado y acompañado, también puede aprender a ser autónomo, reflexionar sobre sí mismo, su contexto y ser capaz de generar nuevas redes de apoyo que se sostengan en el tiempo y no dependen de la ejecución de un proyecto. Es un tutor que a la vez, establece límites, orden y empatía, “las condiciones en la que se realiza la actividad escolar requieren ciertas normas cuyo aprendizaje y acatamiento le serán también valiosas para su autocontrol y para la adaptación a la sociedad en general. El profesor puede ayudarles a comprender que la realidad, la realización de las actividades y la convivencia en grupo supone ciertas reglas y restricciones, al tiempo que les hace ver las consecuencias que tendrían para él y para los demás hacer siempre lo que se quiere, sin tener en cuenta los deseos de los demás. La comprensión y el cumplimiento de las normas es más fácil cuando los alumnos se implican en el establecimiento de algunas que les competen” (Uriarte, 2009, p.19).

3. En el proceso de tejer la relación emergen maneras de reflexionar sobre el ser joven y su entorno

Para el joven y para el profesional que lo acompaña haber tejido una relación o estar en el proceso de tejerla se convierte en una gran oportunidad para ambos; a través de la relación emergen en los jóvenes reflexiones sobre su proyecto de vida, las capacidades y fortalezas que poseen para lograr sus sueños y aspectos relacionados con la comunidad y el entorno. Anudado a esto, los jóvenes se cuestionan su condición, piensan y reflexionan sobre la juventud, esto puede darse por el momento en el ciclo vital en el que se encuentran, el cual dicen Vaquer, Carrero y García (2011) es un momento lleno de confusión, en especial se sienten confundidos sobre quiénes son, esto influido a su vez por las exigencias que les plantean la familia y contexto.

Dicha confusión, mencionan los autores, requiere de un entorno que apoye y oriente para que puedan ir encontrándose como personas. Por esto, en la medida en que el contexto proporcione claridad, sostén afectivo, guía y estabilidad el proceso se verá favorecido. Los jóvenes pertenecientes al Proyecto Ícaro, encuentran en el tutor la orientación, la consejería, el apoyo y el afecto. Estas características además de generar reflexiones en el joven propician el enganche al proceso.

Otros estudios han encontrado resultados similares, por ejemplo Giraldo, Guzmán y Lozada (2006) en una investigación sobre conductas relacionales de inclusión, control y afecto en un grupo de jóvenes pertenecientes al programa Casas Francisco Esperanza de la Fundación Paz y Bien de la ciudad de Cali encontraron que los jóvenes desean permanecer en el programa, porque

allí podían desarrollar múltiples actividades que les aportan para el fortalecimiento de su autoestima y autonomía, para la construcción de sus proyectos de vida y para el mejoramiento de la paz y convivencia en su entorno.

En la presente investigación también se encontró que la relación fortalecía la autoestima y propiciaba la independencia y la autonomía, sumado a esto los jóvenes percibían un aumento en el sentimiento de esperanza; este sentimiento comenta Muñoz et al. (2005) que la persona esté dispuesta a ponerse en pie, a buscar alternativas, a continuar esforzándose y a persistir frente a la adversidad.

Asimismo, la esperanza, favorece la construcción de proyecto de vida, uno de los propósitos a los cuales les apunta el Proyecto Ícaro y al cual se le dedica un buen tiempo dentro de los encuentros entre el tutor y los jóvenes. El proyecto de vida indica D'Angelo (s.f.) “es la estructura que expresa la apertura de la persona hacia el dominio del futuro, en sus direcciones esenciales y en las áreas críticas que requieren de decisiones vitales” (p.3).

Por esto es de gran importancia que la relación favorezca en los jóvenes sentimientos de esperanza y una visión positiva del futuro, puesto que, retoma el autor, por su naturaleza, origen y destino los proyectos de vida están vinculados a la situación social del individuo, tanto en el momento actual como en la perspectiva que tienen del futuro.

D'Angelo (s.f.) aclara que los proyectos de vida no se construyen sin una referencia directa a lo ya producido por otros; son favorecidos en gran medida por un proceso de intercambio, de

comunicación y diálogo, que propicie la construcción de nuevo conocimiento y de orientaciones vitales a la persona, incluso cuando el proceso de comunicación no se realice directamente. Situación que se da claramente en la relación del profesional con el tutor y que es valorada positivamente por los jóvenes.

Además de la consolidación de un proyecto de vida, la relación les permite a los jóvenes reconocer capacidades, fortalezas y cualidades que quizás antes de la relación no se lograban ver como tal o no se percibían en absoluto. Lo anterior, dicen algunos autores (Muñoz et al., 2005) se fortalece en la medida que el otro ayuda a reconocer los recursos internos que poseen, mediante una revisión de su historia personal, encontrando en ésta actitudes y comportamientos considerados como exitosos, analizándolos para identificar los factores que pueden haber contribuido a dicho éxito, y motivarles a que los aprovechen con mayor frecuencia, al mismo tiempo que pueden ir descubriendo diferentes y diversas formas en las que esas estrategias de comportamiento y actitudes puedan resultar igualmente exitosas.

Por último y en relación a los pensamientos, reflexiones, actitudes y comportamientos que se generan a través de la construcción de la relación, Muñoz et al. (2005) describen algunos elementos educativos fundamentales que potenciados a través de la relación entre el profesional y el joven pueden fortalecer la resiliencia en niños y adolescentes. Estos elementos son agrupados en seis categorías aplicables en todos los campos profesionales (Silber citado por Muñoz et al., 2005):

Conocer la realidad: cuando las personas tienen la costumbre de preguntar y obtienen respuestas honestas adquieren la capacidad de discernimiento e intuición y pueden tener una percepción más clara de lo que acontece a su alrededor. Este conocimiento favorece la capacidad para entender lo que les sucede a ellos mismos y a los demás y posibilita el desarrollo de la tolerancia.

Educar la capacidad de juzgar y desarrollar el sentido crítico: fortaleciendo así la capacidad para juzgar la bondad o maldad de los mensajes que les llegan.

Para los jóvenes estas dos categorías fueron factores importantes en la relación con el tutor ya que además de centrar sus proyectos de vida y entender un poco más sus entornos y el contexto en el que se mueven, permitió a su vez fortalecer la confianza en el profesional.

Ampliar las posibilidades para conectar y establecer relaciones positivas con el entorno social: refuerza la resiliencia en los niños y adolescentes permitiéndoles salir de su entorno natural y conocer el caudal de oportunidades que les ofrece el mundo que les rodea, y complementar, en algunos casos, lo que la familia no puede dar. Asimismo, se posibilita establecer una buena red social, a muy diversos niveles, situación que potencia los factores de protección ante las situaciones de riesgo.

Esta categoría se relaciona con las dos anteriores pues anudado al conocimiento de sus contextos, agrega el establecimiento de otras relaciones que pueden en un futuro actuar como factores protectores ante una adversidad.

Potenciar la capacidad de explorar todo el entorno, animando a experimentar las posibilidades que se le ofrecen.

Las dos categorías anteriores se evidencian en el marco del proyecto mediante el componente de Intersectorialidad con el acercamiento de oferta y oportunidades y el establecimiento de rutas de atención para los jóvenes; acercamiento que se fortalece en la relación pues muchas veces la información que recoge dicho componente llega al joven a través del tutor.

Avanzar hacia la independencia y la autonomía: se consigue desde la capacidad de profesional para reconocer las capacidades de los jóvenes y orientarse según sus necesidades. Esto posibilita establecer una forma de relaciones, donde domine más la razón que el sentimiento. Como se evidencia en los resultados, dicha capacidad del profesional fortalece la relación y los hilos que la construyen, permitiendo al joven sentir el apoyo y la cercanía del tutor.

Mantener la capacidad de jugar, como estrategia para incrementar la creatividad y activar el sentido del humor. Esta última categoría no emerge de manera explícita en los resultados de este trabajo de investigación pero puede ser un valioso al momento de indagar en la construcción de relaciones.

En resumen, los tres apartados que permitieron la discusión tienen en común que los tutores de resiliencia son personas cuidadoras, dispensadoras de afecto y que puede llegar a ser cualquier

ser humano que demuestre interés sincero y estima por la otra persona. El tutor es alguien que les tiene en cuenta, les incentiva, les hace sentirse queridos y valorados. No obstante la experiencia demuestra que “no es dándoles más como se les puede ayudar, sino exigiéndoles más como se les puede fortalecer” (Rubio et al., 2015, p.169). Que así como menciona Cyrulnik (citado por Muñoz et al., 2005) la resiliencia, se construye en la relación con el otro, a través de una *labor de punto* que teje el vínculo, que teje la resiliencia. En conclusión, el entramado de hilos que constituyen la relación entre el profesional además de generar cambios positivos en el joven puede llevar a la consolidación de la resiliencia.

6. Conclusiones y Recomendaciones

Los contextos en los cuales habitan los jóvenes de Medellín presentan realidades complejas a las que se deben enfrentar en el día a día. El encuentro del joven con un tutor de resiliencia es la oportunidad para escuchar sus intereses, necesidades, para hacerles sentir importantes y capaces de emprender caminos, la escucha está desprovista de prejuicios y si bien se realiza en el marco de lo establecido por un proyecto da la posibilidad de que el joven hable de manera tranquila y segura de lo que le sucede en su vida cotidiana; desde ahí, la necesidad de que los tutores tengan la capacidad para moverse entre la flexibilidad y el establecimiento de límites.

Las relaciones significativas son tejidos inacabados tejidos por hilos de confianza buen trato y afecto, resulta difícil analizar cada uno de los hilos que tejen dicha relación independiente de los otros, debido a que la información no permite suponer que exista alguno que emerja primero o que la presencia de uno en la relación propicie la aparición de otro, lo que sí podemos afirmar a partir del análisis de los datos es que tanto la confianza, como el buen trato y el afecto se unen para construirla, no sabemos en qué orden o con qué prioridad, pero sí sabemos que al fortalecerse o deteriorarse uno de ellos se influye en los demás y es en esta interacción que se da sentido a la relación.

Existen elementos propios de los jóvenes que favorecen la construcción de relaciones significativas como la capacidad para valorar de manera positiva actitudes y comportamientos de los tutores que los acompañan en cada una de las actividades del proyecto, sin embargo, también hay otro tipo de elementos relacionado con el contexto que median están relación, como es la

estructura organizativa del proyecto y las complejidades y oportunidades que habitan en cada territorio; así mismo las experiencias de los profesionales y sus características en torno a su ser, a su saber y a su saber hacer son fundamentales para tejer, o fortalecer la relación.

No todas las relaciones que se construyen entre los jóvenes y los profesionales son relaciones significativas, para que esto se dé, la relación debe trascender de manera real o simbólica los tiempos establecidos en un proyecto.

La construcción de la relación significativa se consolida a partir de tres momentos: un antes de la relación, es decir los objetivos, lineamientos y consideraciones que parten del proyecto, así como la elección de los profesionales y las ideas con las que llega el joven al encuentro; un durante de la relación que se va configurando por la unión de elementos como el trato afectuoso, el establecimiento de la confianza, la estimulación de las capacidades y la motivación para consolidar proyecto de vida; y un después de la relación evidenciado en las acciones que fortalecen y cuidan la relación como la percepción de apoyo y disponibilidad, en cada uno de estos momentos interactúan todos los elementos, aquellos que dan sentido a la relación.

Recomendaciones

Indagar en futuras investigación cuáles son los significados que los profesionales del Proyecto Ícaro construyen sobre las relaciones que ellos establecen con los jóvenes.

Hacer del Proyecto Ícaro un modelo de intervención para la población joven de Medellín, dado que a través de su estructura organizativa y de la relación que logra construirse entre los jóvenes y los profesionales se logran pequeñas transformaciones internas que posteriormente se verán reflejadas en transformaciones de ambiente y sociedad.

Sin lugar a dudas cada una de las comunas en las cuales habitan los jóvenes que hacen parte de este proyecto, tienen generalidades que las hacen similares, pero también tiene aspectos particulares que las hacen diferentes, por lo tanto se requieren estudios en los cuales se identifiquen cada una de ellas y a partir del análisis de estas generalidades y particularidades se tomen decisiones a favor de la tranquilidad de los jóvenes y de sus territorios.

Referencias

Alba, V. (1975). *Historia social de la juventud*. Barcelona: Plaza & Janés.

Alcaldía de Medellín (2011). *Índice de desarrollo Juvenil. Así viven los jóvenes de Medellín*.

Medellín: Alcaldía de Medellín.

Alcaldía de Medellín. (2012a). *Índice de desarrollo juvenil y línea de base 2011*. Medellín:

Alcaldía de Medellín.

Alcaldía de Medellín. (2012b). *Plan de desarrollo 2012-2015*. Recuperado de

[http://www.medellin.gov.co/irj/go/km/docs/wpcccontent/Sites/Subportal del Ciudadano/Plan de Desarrollo/Secciones/Publicaciones/Documentos/PlaDesarrollo2012-2015/Plan de Desarrollo_baja.pdf](http://www.medellin.gov.co/irj/go/km/docs/wpcccontent/Sites/Subportal%20del%20Ciudadano/Plan%20de%20Desarrollo/Secciones/Publicaciones/Documentos/PlaDesarrollo2012-2015/Plan%20de%20Desarrollo_baja.pdf)

Alcaldía de Medellín. (2012c). *Diagnóstico situacional de la infancia y adolescencia en el municipio de Medellín*. Disponible en:

<https://www.medellin.gov.co/irj/go/km/docs/wpcccontent/Sites/Subportal%20del%20Ciudadano/Bienestar%20Social/Secciones/Informes/Documentos/2012/Diagn%C3%B3stico%20de%20infancia%20y%20adolescencia%20nuevo%20formato.pdf>.

Alcaldía de Medellín. (2014a). *ANEXOS, estudios, profundización y pensamiento estratégico*.

Medellín: Alcaldía de Medellín.

Alcaldía de Medellín. (2014b). *Acuerdo 019 de 2014 por el cual se actualiza y adopta la Política Pública de juventud de Medellín*. Medellín: Alcaldía de Medellín.

Alcaldía de Medellín. (2015a). *Reclutamiento, vinculación y utilización de niños, niñas y adolescentes en Medellín*. Medellín: Alcaldía de Medellín.

Alcaldía de Medellín. (2015b). *Carrera de obstáculos. Crecer y resistir*. Medellín: Alcaldía de Medellín.

Asociación Médica Mundial. (2013). *Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial. Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos, enmendada por la Asamblea General*. Brasil, Octubre 2013.

Badilla, A. (1999). Para comprender el concepto de la resiliencia. *Revista costarricense de trabajo social*, 9.

Brito, R. (1996). Hacia una sociología de la juventud. Algunos elementos para la construcción de un nuevo paradigma de la juventud. *Jóvenes.*, (1), 24–33.

Bronfenbrenner, U. y Morris, P. (1998). *The ecology of developmental processes*. En: Damon W, Lerner R, editors. *Handbook of child psychology*. Vol. 4: Theories of development. Wiley: New York.

Catalano, R., Berglund, L., Ryan, J., Lonczak, H. y Hawkins, D. (2002). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *Prevention and Treatment*. 5(15), 98-124.

Congreso de Colombia. (2013). *Ley estatutaria Nro. 1622: Estatuto de Ciudadanía Juvenil*.

Colombia, 29 de abril de 2013.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2013). *Proyecciones de población*.

Estimación y proyección de población nacional, departamental y municipal por sexo, grupos quinquenales de edad y edades simples de 0 a 26 años 1985-2020. Recuperado de <http://www.dane.gov.co/index.php/poblacion-y-demografia/proyecciones-de-poblacion>

Duque, F., Gómez, A., Cardona, M., Orozco G. y Cobaleda, M. (2011). *Documento de referentes conceptuales y orientaciones metodológicas para el fortalecimiento del vínculo afectivo, los lenguajes expresivos y la promoción de la resiliencia familiar desde la primera infancia*.

Colombia: Ministerio de Educación.

Duque, L., Henao, A., Gómez, N. y Montoya, E. (2013). *Características y usos de los recursos institucionales y familiares de jóvenes resilientes de Medellín*. Medellín, Colombia. En proceso de publicación.

Hawkins, J. D., Catalano, R. F., y Miller J. Y. (1992). Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in adolescence and early adulthood: Implications for substance abuse prevention. *Psychological Bulletin*, 112, 64-105.

D'Angelo, O. (s.f.). Proyecto de vida y desarrollo integral humano. *Revista Internacional Creemos*. 6(1), 1-31.

Lerner, R.M., Lerner, J., Phelps, E y otros. (2006). *The positive development of youth. Technical report. The 4-H. Study of positive youth development: report of the findings from the first*

- four waves of data collection: 2002-2003, 2003-2004, 2004-2005, and 2005-2006.* Boston: Institute for Applied Research in Youth Development. Tufts University
- Lewin, J.E. (2013). *Las preguntas del arzobispo que le aguan la fiesta a Medellín (y sus respuestas)*. Recuperado de <http://lasillavacia.com/historia/las-preguntas-del-arzobispo-que-le-aguan-la-fiesta-medellin-y-sus-respuestas-41752>
- Galeano Marín, M.E. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- García, A. (2006). La tutoría y la relación profesor-alumno en la formación para la inserción laboral. *Revista de Educación*, 341, 197-211.
- Giraldo, J., Guzmán, C. y Lozada, M. (2006). Conductas relacionales de inclusión, control y afecto en un grupo de jóvenes pertenecientes al Programa Casas Francisco Esperanza de la Fundación Paz y Bien de la ciudad de Cali. *Pensamiento Psicológico*, 2(6), 33-46
- Gobernación de Antioquia. (2006). *Plan estratégico de juventud del departamento de Antioquia con visión a 10 años: 2005-2015*. Antioquia: Alianza por la juventud antioqueña.
- González, M.P., Barrull, E., Pons, E. y Marteles, P. (1998). *¿Qué es el afecto?* Recuperado de http://www.biopsychology.org/biopsicologia/articulos/que_es_el_afecto.html
- González, J., Gross, K. y Pulido, J.A. (2014). *Fortalecimiento del vínculo afectivo y corresponsabilidad en padres, madres y cuidadores del nivel de sala materna y*

caminadores del Jardín Infantil La Paz de la Secretaria Distrital de Integración Social.

(Tesis de grado). Universidad Católica de Colombia, Bogotá.

Grotberg, E. (2004). *Resiliencia: descubriendo las propias fortalezas*. Buenos Aires: Paidós.

Hawkins, J. D., Catalano, R. F. y Miller, J. Y. (1992). Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in adolescence and early adulthood: Implications for substance abuse prevention. *Psychological Bulletin*, 112, 64-105.

Henderson, N. y Milstein, M. M. (2003). *Resiliencia en la Escuela*. Barcelona: Paidós Ibérica S.A.

Huberman, A. M. y Miles, M.B. (1994). *Data management annalysis methods*. En: Denzin, N.K., Lincol, Y. S.(eds.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage, 428-444.

KID SAVE. (2009). *Manual de Desarrollo de Competencias Afectivas*. s.l. Nous.

Kotliarenco, M., Cáceres, I. y Fontecilla, M. (1997). *Estado de arte en resiliencia*. Washington: Organización Panamericana de la Salud.

López, H.J (2001). *Un enfoque histórico-hermenéutico y crítico-social en psicología y educación ambiental*. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.

Margulis, M. y Urresti, M. (1998). La construcción social de la condición de juventud. En Cubides, H. Laverde, M. y Valderrama, C. (Eds.), *Viviendo a toda: Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades* (pp. 3–21). Bogotá: Siglo del Hombre Editores. Medellín cómo vamos. (2012). *Análisis de la evolución de la calidad de vida en Medellín, 2008-*

2011. Recuperado de <http://www.medellincomovamos.org/informe-de-indicadores-objetivos-sobre-la-calidad-de-vida-de-medellin-2008-2011>.

Mejía, C. y Urrea, A.L. (2015). La confianza en el aula como eje transformador del mundo escolar. *Sophia*, 11(2), 223-236.

Montoya, E.M., Puerta, E., Hernández, D.M., Páez, E. y Sánchez, I.C. (2013). *Disponibilidad y efectividad de las relaciones significativas en la consecución de recursos para el desarrollo personal: elementos claves en la promoción de la resiliencia en jóvenes*. En Proceso de Publicación.

Morfin, F. (2015). *La familia y los amigos como fuente de sentido*. Recuperado de <http://www.elmundodetehuacan.com/opinion/columnas/1721355-TLP5%20COLUMNA2>

Munist, M., Santos, H., Kotliarenco, M., Suárez Ojeda, E., Infante, F. y Grothberg, E. (1998). *Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes*. Washington: Organización Panamericana de la Salud.

Muñoz, V. y De Pedro, F. (2005). Educar para la resiliencia. Un cambio de mirada en la prevención de situaciones de riesgo social. *Revista Complutense de Educación*, 16(1), 107-124.

Organización Iberoamericana de Juventud. (2005). *Convención Iberoamericana de Derechos de los jóvenes*. Badajoz.

Organización Panamericana de la Salud. (2008). *Jóvenes: opciones y cambios, promoción de conductas saludables en los adolescentes*. Washington, D.C: OPS.

Páez, E., Montoya, E., Puerta, E. (2013) *Los beneficios y las interrelaciones en los servicios, aspectos de calidad asociados al aprendizaje resiliente en programas de jóvenes de Medellín, 2012*. En proceso de publicación.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2013). *Resumen informe Regional de Desarrollo Humano 2013-2014: seguridad ciudadana con rostro humano, diagnóstico y propuestas para América Latina*. Nueva York: PNUD.

Puerta de Klinker. (2004). Una propuesta de crianza para lograr niños resilientes. *Desde La Región (Medellín)*, 41(11).

Puig, G. y Rubio, J.L. (2011). *Manual de resiliencia aplicada*. Barcelona: Gedisa S.A.

Puig, G. y Rubio, J.L. (s.f.). Tutores de resiliencia: Dame un punto de apoyo y moveré mi mundo. Español: Addima. Recuperado de <http://www.proyctohombrenavarra.org/documentacion/Tutoresderesiliencia.Dameunpunto deapoyoymoveremimundo.Addima.pdf>

Real Academia Española. RAE. 2015. Recuperado el 03 marzo de 2015 de la página

<http://lema.rae.es/drae/srv/search?id=OpUkcDeE0DXX2jR7A7S3>

República de Colombia. (1993). *Resolución 8430, por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud*. Bogotá; Ministerio de Salud.

Rubio, J.L. (s.f.). *Tutores de resiliencia explícitos en contextos de riesgo*. Recuperado de <http://www.proyctohombrenavarra.org/documentacion/TutoresderesilienciaexplicitosencontextosderiesgoPPSJoseLuisRubio.pdf>

Rubio, J.L. y Puig, G. (2015). *Tutores de resiliencia*. Barcelona: Gedisa S.A.

Sánchez, I., Puerta, E. y Mendoza, A. (2015). *Informe Proceso de Implementación y Resultados. Proyecto Ícaro 2014-2015*. (Informe sin publicar). Medellín: Proyecto Ícaro.

Sarduy, Y. (2007). *El análisis de información y las investigaciones cuantitativa y cualitativa*. Recuperado de http://bvs.sld.cu/revistas/spu/vol33_3_07/spu20207.htm

Scribano, A. y De Sena, A. (2009). Las segundas partes sí pueden ser mejores: Algunas Reflexiones sobre el uso de datos secundarios en la investigación cualitativa. *Sociologias*, 11(22), 100-118.

Secretaría de Salud. (2011). *Análisis de Situación de Salud Medellín 2010*. Recuperado de [http://www.prenatal.tv/lecturas/colombia/Situacion de Salud 2010 Secretaria de Salud Medellín.pdf](http://www.prenatal.tv/lecturas/colombia/Situacion%20de%20Salud%202010%20Secretaria%20de%20Salud%20Medell%C3%ADn.pdf)

- Soriano, J R. Diseñando pasados, recordando futuros, 2012. Recuperado el 02 de Junio de 2013 de la página: <http://disparefuturo.wordpress.com/2012/03/09/tienen-todos-los-tutores-de-resiliencia-algo-en-comn/>
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar una teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Ungar, M. (2008). Resilience across Cultures. *British Journal of Social Work*, 38, 218–35.
- Uriarte, J. (2006). Construir la resiliencia en la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 11(1), 7-23.
- Vaquer, A.V., Carrero, V.E. y García, F.J. (2011). Encuentro y vinculación afectiva: pilotaje y proceso de nutrición relacional en educación. *Psychosocial Intervention*, 20(2), 213-226.
- Villa, M. (2011). Del concepto de juventud al de juventudes y al de lo juvenil. *Revista Educación Y Pedagogía*, 23(60), pp. 147–57.