



UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO

CENTRO DE ESTUDIOS INTERDISCIPLINARIOS

MAESTRÍA EN DERECHOS HUMANOS

**Jóvenes Trabajadores de la Convivencia: Educación para la Paz y los
Derechos Humanos como Política Pública.**

Alumna: María Teresa BARRIOS

Director de Tesis: Mgtr. Matías PENHOS.

Rosario, 8 de marzo de 2023.

A mi mamá, por enseñarme el amor y la incondicionalidad,
a mi papá por inspirarme a vivir de lo que me apasiona,
a Gonza por apoyarme y potenciarme, por su invitación constante a
compartir la alegría,
a Luz y a Bauti por multiplicarnos el amor por colmarnos de enseñanzas,
risas y ternura.

Resumen

Esta investigación procura analizar la experiencia -conocida como “Trabajadores de la Convivencia”- en la que jóvenes de áreas urbanas pobres, tuvieron una inserción laboral real como agentes de paz y preventores de violencia en Centros de Salud de Rosario. En un proceso dialéctico, estos jóvenes gracias a capacitarse en Transformación Positiva de Conflictos, a través de las pedagogías de la paz, lograron constituirse en promotores de un cambio de paradigma en relación a la construcción de culturas de paz y derechos humanos con impacto no sólo en sus ambientes laborales, sino también en lo personal, familiar y comunitario.

La mencionada experiencia fue posible gracias a la innovadora apuesta por la Educación para la Paz como política pública de inserción laboral de jóvenes de contextos de alta vulnerabilidad social (Programa Nexa Oportunidad) y de prevención, contención y transformación o resolución pacífica de conflictos en Centros de Salud (Secretaría de Salud de la Municipalidad de Rosario).

Se realizó además un profundo trabajo de campo indagando los distintos efectos e impactos de contar con personal capacitado en Transformación Positiva de Conflictos en las Instituciones de Atención Primaria de Salud.

Palabras claves: Jóvenes, agentes de paz, educación para la paz y los demás derechos humanos, abordaje positivo de conflictos, política pública.

Abstract

This research aims to analyze the experience -known as "Coexistence Workers"- in which young people from poor urban areas had a real employment integration as peace agents and violence preventers in Health Centers of Rosario. In a dialectical process, thanks to training in Positive Conflict Transformation, through peace pedagogies, these young people managed to become promoters of a paradigm shift in relation to the construction of cultures of peace and human rights with an impact not only on their work environments, but also personally, within the family and in the community.

The aforementioned experience was possible thanks to the innovative commitment to Peace Education as a public policy for employability of young people from contexts of high social vulnerability (Nexo Oportunidad Program) and the prevention, containment and peaceful transformation or resolution of conflicts in Health Centers (Rosario Municipality, Department of Health).

In-depth field work was also carried out, investigating the different effects and impacts of having personnel trained in Positive Conflict Transformation in Primary Health Care Institutions.

Keywords: Youth, peace agents, peace education and other human rights, positive approach to conflicts, public policy.

Glosario:

APS: Atención Primaria de la Salud.

CdS: Centro de Salud.

CP: Cultura(s) de Paz

IG: Instagram.

TC: Trabajadores de la Convivencia.

PNO: Programa Nueva Oportunidad.

EpP: Educación para la Paz.

EDH: Educación en Derechos Humanos.

ONU: Organización de las Naciones Unidas.

DDHH: Derechos Humanos.

DUDH: Declaración Universal de los Derechos Humanos.

MDS: Ministerio de Desarrollo Social

MR: Municipalidad de Rosario.

Índice

Resumen	2
Abstract	3
Glosario:	4
Índice	5
PRÓLOGO	7
INTRODUCCIÓN	12
Explicitación de problema, objetivos e hipótesis:	17
CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO	19
A- Juventudes.	21
A- 1. Jóvenes en su rol de Agentes de Paz y Derechos Humanos.	23
B- Políticas Públicas.	24
C- Derechos Humanos.	29
C- 1. Educación y Derechos Humanos.	33
C- 2. Educación en y para los Derechos Humanos.	35
D- Paz y Violencias.	38
D- 1. Las múltiples significaciones de Paz.	38
D- 2. Las múltiples violencias.	41
D- 3. Cultura(s) de paz.	45

E- Educación para la Paz.	49
E- 1. Pedagogías de la Paz.	52
F- Educación para la Paz y los demás Derechos Humanos como Política Pública.	61
CAPÍTULO II ESTRATEGIA METODOLÓGICA.	65
CAPÍTULO III MARCO CONTEXTUAL.	71
A- El contexto de los y las Trabajadores de la Convivencia.	71
B- Programa Nexo Oportunidad.	72
C- Dirección de Centros de Centros de Salud de la Municipalidad de Rosario.	73
CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA DEL NEXO OPORTUNIDAD EN TRANSFORMACIÓN POSITIVA DE CONFLICTOS Y CONSTRUCCIÓN DE CULTURAS DE PAZ (TRABAJADORES DE LA CONVIVENCIA).	76
A- Un Nexo Oportunidad de Transformación Pacífica de Conflictos.	79
B- Desarrollo Metodológico.	79
1. Etapa Preparatoria.	80
2. Ejecución del Curso.	83
3. Sistematización	84
4. Evaluación y monitoreo.	84
4. a. De los propios impulsores de la política.	84
4. b. Evaluación de las y los participantes:	84
5. Retroalimentación	85
C- Características y lineamientos.	85
1. Duración y modalidad.	85
2. Destinatarios.	86
3. Caracterización del grupo.	87
4. Objetivos.	88
4. a. Objetivos generales.	88
4. b. Objetivos específicos.	89
5. Metodología aplicada.	89
D- Descripción y Análisis de la experiencia.	93
1. Currícula.	95
2. El acompañamiento del grupo y las singularidades.	98
3. Lo aprendido y potenciado.	99
E. Impacto interno.	104
1. Impacto a nivel personal.	104
2. Impacto de la auto-percepción como TC.	112
3. Impacto a nivel grupal.	120
F. Impacto externo	123

1. En las salas de espera de los Centros de Salud.	123
2. En el Equipo de Trabajadores de los Centros de Salud.	131
3. En la comunidad.	132
4. En las Familias de las y los TC.	137
G. Ventajas en la implementación de este nuevo rol en instituciones.	139
H. Sugerencias y conclusiones preliminares.	143
I. Reconocimientos.	145
CAPÍTULO V. CONCLUSIONES FINALES	147
ANEXOS	155
BIBLIOGRAFÍA	156



PRÓLOGO

Esta Tesis es el resultado de años de investigación y estudio así como de distintos “movimientos” de mi vida. También de charlas, consejos, intercambios y sugerencias de algunos imprescindibles que me enseñaron, acompañaron y apoyaron en este camino.

1 Visita al Museo Municipal de Bellas Artes Juan B. Castagnino.

El primero de los “movimientos” a que hago referencia fue del litigio al consenso: decidir no ejercer la abogacía como profesión liberal sino desde las herramientas que ésta me daba hacia otras áreas que me apasionaban como no lo hacen los juicios o los expedientes judiciales. El segundo de esos movimientos, fue desde la mediación a la Educación para la Paz (EpP) de mediadora a facilitadora, tallerista, educadora.

Este último movimiento me llevó a una búsqueda, a una necesidad de investigar y profundizar las cuestiones teóricas sobre los Estudios de Paz y Conflictos así como de las Pedagogías para la Paz. Necesitaba además, darme un espacio para reflexionar sobre la práctica, nutrirla y mejorarla (la famosa dialéctica de volver a la práctica para transformarla con la teoría y transformar la teoría luego de volver de la práctica).

Por eso, esta tesis también es el resultado de un deseo sincero de contar con más herramientas para la docencia, para la investigación y para la propuesta y puesta en práctica de políticas públicas que puedan servir como herramienta de transformación social hacia nuevas Cultura(s) de Paz.

La reflexión teórica que aquí se hace no busca ser exhaustiva, sino servir de marco a la investigación. En ella se analizan algunas de aquellas problemáticas que desde siempre me interpelaron y fueron objeto de mi atención y deseo de profundizar en su estudio: **las Juventudes**, -poniendo el foco en sus potencialidades y no en las violencias que padecen o las que un reducido número de ellos/as perpetúan-, en su especial capacidad para asumir un nuevo rol como promotores de paz y derechos humanos (DDHH). Para problematizar en esta dirección, consideré necesario basarse y apelar a la **educación en y para la paz y los demás² derechos humanos**, y en especial estudiar su incidencia en el plano personal y comunitario cuando ello se hace como parte de una **política pública**.

2 Aclaremos que la expresión “y los demás derechos humanos” se debe a considerar a la Paz como un derecho humano. Ver (entre otros): ESPIELL, G. (1987). El derecho humano a la paz. Informe sobre el Simposio Internacional sobre la Comprensión Internacional y la Paz y Villán Durán, C. (2020). La paz como derecho humano. Revista Humanitats. Así como la Declaración Universal sobre el Derecho Humano a la Paz de 2019, promovida por la Asociación Española para el Derecho Internacional de los derechos humanos: <http://aedidh.org/wp-content/uploads/2019/07/Declaraci%C3%B3n-Universal-DHP-14.7.19.pdf> y la Declaración de Santiago Sobre el Derecho Humano a la Paz (2010).

La exploración será desde la experiencia conocida como “Trabajadores de Convivencia” y de la particular práctica educativa que implicó. Ésta fue posible gracias a la conjunción de dos políticas públicas: una provincial -de los Ministerios de Desarrollo Social y Trabajo y Seguridad Social de Santa Fe-, dirigida a jóvenes desocupados en situación de vulnerabilidad, y la otra, municipal³, de la Secretaría de Salud, para prevenir, contener y desescalar conflictos violentos en las Salas de Espera de centros de Salud del Distrito⁴ Oeste de la ciudad de Rosario.

Investigar la potencia que políticas públicas como ésta, tiene para impactar e incidir positivamente un orden social en el cual se pondere las prácticas de convivencia pacífica y se respeten los derechos de toda la población. Políticas que promuevan el activismo juvenil, abren instancias de participación cívica de carácter colectivo propiciando la construcción de nuevas subjetividades en equipos de trabajo. Las y los Trabajadores de la convivencia, viven en barrios de características similares a los que desarrollan su tarea y son también usuarios de Centros Salud, por lo que pueden poner en discusión intervenciones desde su particular observación y posicionamiento, rescatando que esta es “una política de jóvenes de los barrios trabajando en y para los barrios”.

El foco entonces, estará en una singular política pública cuya esencia de prueba piloto fue deliberada, y en la cual se plantearon y armonizaron los objetivos de dos Ministerios y de dos niveles del estado (Provincial y Municipal) y también de distintas áreas de incumbencia para la administración pública: Desarrollo Social, Salud, Trabajo y Seguridad Social.

Gracias a esta alianza, se abordó con profesionalidad la prevención de conflictos violentos y la mejora de la convivencia en las Salas de Espera de Centros de Salud, al tiempo, que se capacitó a un grupo de jóvenes desocupados en función de potenciar herramientas y habilidades propias

³ Gobierno local, conocido en otros países como ayuntamiento o alcaldía.

⁴ Los distritos de la ciudad de Rosario, Santa Fe, son divisiones administrativas para descentralizar las áreas burocráticas de la municipalidad.

para definir un nuevo rol social para ellas y ellos permitiéndoles una inserción laboral real y concreta.

La capacitación estuvo enmarcada en los estudios de Paz y Conflicto y planteada desde las Pedagogías Críticas de la Paz y la Educación Popular. Se hizo especial énfasis en herramientas de facilitación del diálogo y técnicas de mediación, resolución y transformación de controversias por vía pacífica.

La exploración de esta experiencia, busca propiciar reflexiones teóricas, interpretarlas y analizarlas a la luz de las políticas públicas que la hicieron posible y describir en las voces de sus protagonistas, aciertos y desaciertos, con la intención de potenciar, mejorar y, llegado el caso, multiplicar o replicar nuevas políticas públicas similares.

Destacando que propuestas como éstas persiguen la construcción de culturas de paz y promoción de los derechos humanos proponiendo a los jóvenes como protagonistas de esta transformación social, ofreciéndoles a la vez una especialización que les permite una inserción laboral real y concreta.

Quiero agradecer especialmente a quienes me acompañaron, alentaron y potenciaron en el camino, en especial a Gonza, mi gran compañero de vida, viajes y crianza, por su amor, apoyo constante, consejos y palabras de aliento, a Luz y Bauti por sus ojitos brillantes, sus risas y por ser mi inspiración para dejarles un mundo mejor y a mi mamá y mi papá por enseñarme lo que es el amor incondicional.

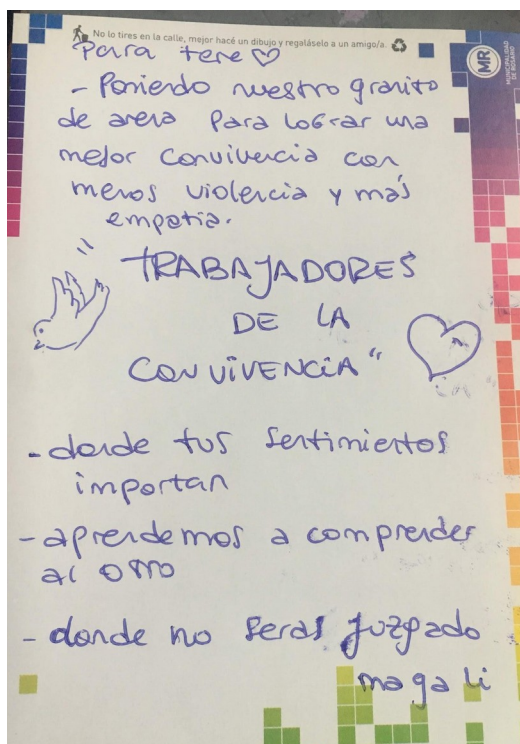
Y también, un gracias gigante a Antonela Camponovo por aceptar subirse a este proyecto cuando todavía era sólo eso, aportando siempre con compromiso, entusiasmo y generosidad antes, durante y después. A Gisella Montecchiari, por ponerse la camiseta, por su responsabilidad y sus intervenciones desde lo profesional y desde lo humano, las tres casi sin conocernos creamos un equipo que se apoyaba, se contenía, enriquecía y ponía todo para poder estar al pie del cañón con cada necesidad de las o los jóvenes. A Nilda Santoro de Hernández, por su inmensa generosidad, por

sus enseñanzas en los temas de su experticia y como persona de bien, por estar y guiar al equipo y también a las y los jóvenes siempre con la ternura y humildad que la caracteriza. A Sebastián Mazza, Bruna Peptiosis, Leandro Gonzalez y Guillermo Martínez por sumarse y ser parte tan importante del equipo, por sus aportes e intervenciones desde su conocimiento de la Atención Primaria de Salud (APS), por las charlas de equipo y por el compromiso con el que se unieron a este proyecto. A Julia Cardozo Villa y Veronica Haubenreich, por aceptar participar con tanta generosidad, por los aportes y experiencias que brindaron. A Horacio Crespo, Eduardo Paz y Fernando Bignoni por creer en el proyecto y el equipo y mi persona para llevarlo adelante, por apostar a los jóvenes como agentes de paz. A Rosa Ferrero, Daniel Aguirre, Patricia Sforzini por abrirnos las puertas de los centros que dirigían, por recibir a las y los jóvenes y seguir formándolos y potenciándolos. A Alicia Cabezudo por inspirarme y guiarme siempre. A Iván Torres Leal por sus charlas, enseñanzas y su aliento, a Jorge Murillo por sus consejos y sugerencias. Y un gracias especial a mi Director Matías Penhos por su paciencia, su generosidad, su calidez y por darme el empujón que necesitaba para que esto no quede en la nada. A mis amigas queridas que me acompañaron y me apoyaron, a la familia de Gonza que hace ya mucho pasó a ser la mía por papeles y por elección.

Pero por sobre todo, quiero agradecerles a ellos y ellas que son los verdaderos artífices de esta experiencia investigativa: a Sergio Alejo, Leonardo Bulacios, Marina Cabrera, R. Magalí Calermo, Ailin Casiano, Leonela Correa, Mariana Chamorro, Juli Gigena, Gabriela Gimenez, Claudia Maschio, Mario Salto y Sebastian Silva, los y las Trabajadores de la Convivencia, con quienes compartimos meses de nutrirnos y acompañarnos mutuamente en aprendizajes y en lo personal, meses de risas, tristezas y mates compartidos.

Sin todas y todos ellos, esto no hubiera sido posible, por eso el uso del nosotros y del plural en esta tesis, que intenta dar cuenta de ello, de abarcarlos y abrazarlos en un agradecimiento profundo.

INTRODUCCIÓN



Regalo de una de las jóvenes participantes de la experiencia, donde expresa qué significa para ella ser "Trabajador de la Convivencia".

"Hay que desarrollar la capacidad humana de reconocerse en los demás, más allá de todas las fronteras y de todos los prejuicios. Porque eso es lo que nos permite recuperar toda la hermosura, todos los fulgores escondidos del arco iris humano". Galeano

Con el presente trabajo pretendemos analizar la experiencia de capacitación y posterior práctica laboral que se dió en el marco del Programa "Nexo Oportunidad" de "Transformación Positiva de Conflictos, Convivencia y Construcción de Culturas de Paz" que luego y por decisión colectiva de las y los jóvenes participantes, pasó a conocerse como "Trabajadores de la Convivencia" (TC). Esta experiencia piloto fue, además, parte de una política de la Dirección de Centros de Salud, de la Secretaría de Salud de la MR, para prevenir, contener y desescalar conflictos violentos en las Salas de Espera de Centros de Salud del Distrito Oeste.

La mencionada experiencia tuvo lugar entre los meses de abril y septiembre de 2019. Tuvo una renovación posterior y también existió una segunda edición con un nuevo grupo de jóvenes capacitados. Luego, ambos grupos tuvieron sucesivos contratos de trabajo que no entrarán en análisis por un

recorte de investigación. Sin embargo, es justo mencionar que al día de hoy,⁵ la gran mayoría de las y los trabajadores de la convivencia siguen cumpliendo funciones, con más de tres años de ejercicio ininterrumpido.

El Programa Provincial “Nexo Oportunidad” se creó en el año 2017 y es una iniciativa conjunta de los Ministerios de Desarrollo Social y de Trabajo y Seguridad Social de la Provincia de Santa Fe. Buscaba fortalecer la trayectoria formativa de jóvenes desocupados a través de la adquisición de competencias laborales, el desarrollo de aptitudes, conocimientos y habilidades útiles para desempeñarse en espacios de trabajo. Estuvo en íntima vinculación con el “Programa Nueva Oportunidad Santa Fe”⁶ (PNO) similar al hoy llamado “Programa Santa Fe Más”.

Como trabajadora de la Dirección Provincial de Inclusión Socioproductiva, en 2018, propuse una capacitación de “Educadores de Paz”, para el Programa Nueva Oportunidad. Ante esto, recibí como contrapropuesta, para que una capacitación similar sea llevada a cabo en el marco del Programa Nexo Oportunidad. Esto implicaba más del doble de horas semanales de capacitación, una práctica laboral posterior, y un estímulo económico mayor. Asimismo, la propuesta era que tenga un gran énfasis en la resolución y transformación de conflictos por vía pacífica. Esto se debía a la demanda de algunos Centros de Salud Municipales que reportaban situaciones de violencia en las salas de espera y entendían que contar con personal capacitado con herramientas para abordarlas y transformarlas de manera pacífica, modificaría ese contexto y colaboraría a tener una mejor convivencia y a frenar la escalada de violencia al interior de la Institución.

Con esta demanda concreta en la mesa, se acordó con la Dirección de Centros de Salud Municipal que las prácticas serían en Centros de Salud Municipales del Distrito Oeste.

5 febrero 2023.

6 El PNO fue un programa de inclusión sociolaboral que abordaba a “jóvenes desde los 12 y hasta los 35 años en situación de alta criticidad social y extrema vulnerabilidad, debido a la exclusión del sistema educativo, de salud, productivo, y de sus vinculaciones con el sistema penal” (Decreto N° 2160/17).

En el camino para implementar este proyecto, nos cruzamos con personas que creyeron y sumaron aportes y mucha experiencia al trabajo, al tiempo que otras nos decían que no se podía justificar que una formación en Transformación pacífica de conflictos sea parte de un programa de inserción laboral.

Nuestro planteo se sustentaba en una capacitación innovadora, que problematizara los enfoques tradicionales, justamente en relación a qué puede considerarse una capacitación laboral.

Por esto, se rescata el hecho novedoso de que una política pública de capacitación, práctica e inserción laboral destinada a jóvenes desempleados de sectores en situación de vulnerabilidad social, pueda incorporar una epistemología interdisciplinaria e integral a la hora de abordar la realidad social comunitaria, bajo una modalidad que trasciende las típicas capacitaciones en oficios de carpintería y panadería entre otras.

Este enfoque, se materializa en una capacitación basada en los estudios de Paz y Conflicto, que se fundamenta en las pedagogías críticas de la Paz y la educación popular, donde a través de herramientas, técnicas, conocimientos aptitudes y habilidades de la facilitación, mediación y negociación, se promueve la convivencia pacífica y los DDHH, para su aplicación y multiplicación en espacios laborales.

De este modo, la propuesta fue concebida desde un espacio de participación y diálogo horizontal de saberes, que sabe ponderar prácticas que desnaturalizan el uso de la violencia como forma legítima de abordaje de los conflictos. Esto también involucra asumir un cambio de paradigma en la atención al público de las instituciones estatales y en la calidad de la espera, específicamente en la Atención Primaria de Salud, contribuyendo a la construcción de culturas de paz.

Sabemos que semejante tarea no se logra sólo con una apuesta en educación para la paz y los demás derechos humanos, y mucho menos aún en un programa de 6 meses de duración. Modificar las condiciones de violencia directa, y cultural que las justifica y promueve y, sobre todo el plano

estructural de pobreza, exclusión y vulnerabilidad de determinados sectores es una misión que trasciende largamente un programa como el mencionado. No obstante, toda transformación positiva vale la pena aunque sea en lo micro, convencidos de que es con pequeñas acciones como empiezan grandes cambios.

En este sendero, que descubre la experiencia de Educación para la Paz y los demás derechos humanos como política pública para jóvenes desempleados no sólo se hizo posible, sino que deja espacio para capitalizar enseñanzas desde el campo académico.

En esta Tesis, se analizan entonces los impactos de esta experiencia con, al menos, doble efecto:

- Por un lado, insertar laboralmente -mediante la capacitación y la realización de una experiencia laboral concreta- a jóvenes desocupados, provenientes de sectores de alta criticidad social y extrema vulnerabilidad (Objetivo del Programa Nexo Oportunidad S/Dto N° 2160/17).
- Por otro lado, modificar el paradigma sobre la forma de atención al público en las instituciones estatales, específicamente en la Atención Primaria de Salud (APS) con el fin de prevenir, contener y desescalar conflictos violentos que puedan plantearse en las Salas de Espera de los Centros de Salud Municipales. Esto, gracias a contar con personal capacitado específicamente para gestionar estas situaciones emergentes -Objetivo del Nexo Oportunidad de Transformación positiva de Conflictos y de la Dirección de Centros de Salud (CdS) de la MR-.

Este cambio de paradigma en la atención al público, tiene que ver con pequeños (o grandes) gestos hacen la diferencia: “Miren siempre a la cara a los usuarios cuando les hablen”, “Si les tienen que dar un no como respuesta, que haya una explicación detrás de ese no” estas y otras indicaciones del género eran repetidas en los encuentros de la formación y

también en los retrabajos⁷. Así como “ningún pibe nace chorro”⁸ “ningún usuario/a llega violento al Centro”, y aquello que un Trabajador de la Convivencia tiene que diagnosticar -para luego cambiar y así prevenir- es precisamente definir qué violenta a una persona en un contexto tan definido como las salas de espera de los centros de salud. Uno de los focos de peligro es la deshumanización que se constata al no mirar a la cara cuando a alguien se le niega un turno médico -por ejemplo-, constituyendo una práctica que puede llamarse “violencia silenciosa”.

La experiencia que se investiga, pretendió impulsar un modo de atención que se centrara en la empatía, donde lejos de excluir se incluya, donde lejos de ignorar se escuche y se aloje sin juzgar. En síntesis, prevenir, resolver o transformar y desescalar conflictos violentos que puedan darse en las Salas de Espera de los Centros de Salud donde se desarrolló la prueba piloto, promoviendo, en última instancia la construcción de culturas de paz en la comunidad.

Las y los jóvenes que fueron parte de esta experiencia eran usuarios de Centros de Salud y esta es una diferencia relevante que les distingue del resto del equipo de salud, que en su gran mayoría las y los profesionales contaron toda su vida con obra social privada sin tener la necesidad de atenderse en la salud pública y en general provienen del centro de la ciudad y no de las áreas urbanas pobres. Por lo tanto, el principio de empatía, y la habilidad de ponerse en el lugar del otro, las y los trabajadores de la convivencia lo tienen incorporado por su propia experiencia de vida más allá de ser trabajado en la capacitación y las prácticas. Esta es otra de las

⁷ Si bien se explicará luego con mayor profundidad, los retrabajos eran espacios para poder (como su nombre lo indica) re-trabajar cuestiones que surgían en la práctica y requerían un análisis desde lo grupal y también desde la experiencia del equipo capacitador en abordaje pacífico de conflictos o desde el equipo de Salud.

⁸ Pibe: forma coloquial de denominar a las y los jóvenes. Chorro: Forma coloquial de denominar a quien roba o hurta. Es una frase/Slogan conocida en Argentina que ha dado pie a canciones, notas, graffitis, etc. “Ningún pibe nace chorro” *lo fabrica este sistema. Son el producto de “políticas sociales” de años, eslabones de la cadena de opresiones de un sistema perverso que se alimenta de desigualdades. No nacieron de un útero burgués... Son los hijos de nadie.* Carolina Pérez. Martes 23 de agosto de 2016 NIÑEZ, ADOLESCENCIA Y CÁRCEL. Diario La izquierda.

características a resaltar de esta política pública: ser de “jóvenes de los barrios trabajando desde y para los barrios”.

En este sentido, la máxima de Freire “Nadie se salva solo, nadie salva a nadie, todos nos salvamos en comunidad”, sirve al contexto a la hora de legitimar esta política que promueve una perspectiva colaborativa, y de consenso en base a una ética del cuidado como forma de vincularse.

La iniciativa a describir, se sostiene en estos principios y características para intentar frenar la escalada de violencia que atraviesan las prácticas sociales de muchos de los Centros de Salud de la ciudad de Rosario. La investigación que se presenta tratará de responder con evidencias empíricas la contención a estos procesos disruptivos de la convivencia comunitaria.

Explicitación de problema, objetivos e hipótesis:

En este sentido, los problemas por investigar en este estudio son los siguientes:

¿Qué posibilidades habilita una política pública de inclusión laboral dirigida a jóvenes desocupados basada en educación para la paz y los demás derechos humanos? ¿Qué oportunidades y qué tensiones supone promover agentes de convivencia que incidan en prácticas institucionales de APS en la periferia de una ciudad como Rosario en 2019?

En función de ello, se han planteado los siguientes objetivos que orientarán el desarrollo de la investigación:

Objetivos Generales:

1. Explorar el rol que asumen las y los jóvenes provenientes de contextos de vulnerabilidad como agentes de paz y derechos humanos para prevenir o reducir violencias en sus espacios laborales y comunidades.
2. Analizar la relevancia de contar con personal capacitado en transformación pacífica de conflictos como política pública para

prevenir, contener y desescalar conflictos violentos en instituciones de APS.

Objetivos específicos:

1.1. Explorar la posibilidad de inserción laboral que significa contar con conocimientos, actitudes y competencias para la facilitación, mediación y transformación pacífica de conflictos.

1.2 Recuperar los relatos y las experiencias de vida de las y los jóvenes en relación a los efectos subjetivos de la auto-percepción como agentes de paz y promotores de derechos humanos.

2.1. Caracterizar la experiencia de las y los jóvenes en tanto “Trabajadores de la Convivencia” en las Salas de Espera de Centros de Salud del Distrito Oeste de la MR.

2.2 Indagar si el perfil profesional postulado para el abordaje pacífico de conflictos en APS presenta incidencias positivas en el plano comunitario, trascendiendo sus límites espacio-institucionales.

Hipótesis

La hipótesis general de esta investigación, postula que la prevención, contención y desescalada de conflictos violentos en una organización institucional (en este caso de APS) puede ser llevada a cabo -exitosamente- por jóvenes desempleados que atraviesen un proceso de capacitación teórica-práctica como el de esta experiencia piloto. Asimismo, que esta inserción laboral particular impacta personal, familiar y comunitariamente, potenciando su rol de agentes de paz y derechos humanos.

A los efectos de organizar la presentación, este estudio se estructura en cinco capítulos: En el primer capítulo se desarrolla el Marco Teórico: se realiza una reflexión teórica sobre Juventudes, Políticas Públicas, Derechos Humanos, Paz y Violencias, Educación para la Paz y Educación para la Paz y los demás Derechos Humanos como Política Pública. En el segundo, se analiza la Estrategia y los Fundamentos Teórico Metodológicos. El tercero

investiga el Marco Contextual: si se toma en cuenta que se va a caracterizar una experiencia tan singular, resultó pertinente aproximarse a las condiciones subjetivas y objetivas que atraviesan este contexto. El cuarto es el análisis de la experiencia de los Trabajadores de la Convivencia. Y por último, el quinto son las conclusiones finales.

CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO

“La educación consiste en formar a jóvenes seres humanos en la libertad, la justicia y la paz.” Huxley.



Trabajo en grupos durante la capacitación



Entrevista al Director de Centros de Salud de la MR.



Trabajo con material audiovisual.



Dinámicas de Play role.

Si bien cada uno de los cuatro ejes teóricos de esta investigación cuenta con sus propios antecedentes y fundamentos en el campo del saber, se comparten posicionamientos ético-epistemológicos que fortalecen el carácter transdisciplinario de la experiencia sobre las y los Trabajadores de la Convivencia en CdS Rosario. Dicho marco, nos permite introducir una política pública que combina densidad conceptual con incidencia efectiva, algo que intentaremos reflejar tanto en el plano teórico como en el metodológico. A continuación nos centraremos en el desarrollo conceptual que involucra a este apartado.

A- Juventudes.

A la hora de introducir este eje conceptual, entendemos necesario hacer algunas consideraciones previas acerca de las Juventudes en general (o al menos de muchos lugares de latinoamérica), para luego detenernos brevemente en las juventudes de áreas urbanas pobres de Rosario, destinatarias de (al menos) una de las políticas públicas que se analizan en este trabajo.

En primer lugar, los vocablos “jóvenes” o “juventud”, no referencian a un colectivo homogéneo y “la juventud es una noción dinámica, socio histórica y culturalmente construida, que es siempre situada y relacional”. (Vommaro 2015:17). En consecuencia, la presente investigación reconoce y contempla las heterogeneidades y diversidades de los diferentes modos de ser joven. Especialmente, son consideradas las diferencias que los distintos tiempos y espacios acarrearán, así como las diversidades culturales, educativas, laborales e incluso residenciales; por lo que adoptamos la noción de “juventudes”, como más adecuada a nuestra unidad de análisis.

En relación a las y los jóvenes que participaron de esta experiencia piloto, desde el Gabinete Social del gobierno de Santa Fe, se identificó la situación de “jóvenes desvinculados o con una débil referencia en las organizaciones estatales y/o sociales, lo cual impacta negativamente en el ejercicio de sus derechos” (Decreto Provincial N° 2160/17), los cuales se encontraban “marginalizados, debido a la expulsión del sistema productivo y el abuso

sistemático del sistema punitivo” encontrándose en un lugar “de extrema vulnerabilidad social” (Idem).

El mencionado decreto también refiere que esta situación impacta directamente (aunque no como único factor) en los niveles de violencia de los que son parte (como víctimas y como victimarios) y que esta marginalización es profundizada por distintos niveles de estigmatización de los que son objeto. Por esto mismo, la apuesta a cambiar la mirada de la sociedad sobre ellos es doblemente fuerte, ya que implica el paso de una percepción negativa a una positiva dada por su nuevo rol de agentes de paz.

Un aspecto a destacar dentro de los fundamentos del PNO es que esta problemática se propuso “ser abordada por fuera de cualquier simplificación, particularmente la que vincula exclusivamente violencia y pobreza” (Decreto Provincial N° 2160/17) ya que forma parte de una mirada reduccionista y prejuiciosa de muchos sectores.

“Al reconocimiento del problema de las desigualdades se añade que en el contexto latinoamericano y caribeño históricamente se han naturalizado múltiples violencias (...) contextos en los cuales las infancias y juventudes son producidas en función de la construcción de binomios (tales como la legalidad/ilegalidad, inclusión/exclusión) así como también se reconoce una producción socio estatal de distinto tipo de violencias tales como las acciones punitivas o directamente de encierro e institucionalización de niños niñas y jóvenes. Todas esas cuestiones son transversales en la vida cotidiana de estos como resultado de problemas estructurales no resueltos que vienen marcando los modos de socialización y construcción de subjetividades.” (Grupo de trabajo: Juventudes e Infancias 2016-2019. S/N Clacso⁹)

9 Disponible en: https://www.clacso.org.ar/grupos_trabajo/detalle_gt.php?ficha=673&s=5&idioma=

En cuanto a las juventudes de las áreas pobres de Rosario, se afirma además, que: “son catalogados como: de pensamiento débil (razonamientos pobres), peligrosos (potenciales criminales), que deben ser vigilados y anormales (en caso de provenir de contextos carenciados y/o periféricos).” (Torres Leal 2018:90).

Son precisamente estas juventudes las que son destinatarias de la política pública del Nexo Oportunidad, aquellas que habitan contextos hostiles para el desarrollo de sus derechos, con escaso acceso a los servicios públicos y precarias condiciones materiales de vida, uno de los grupos que más sufren las consecuencias de las injusticias de este sistema de empobrecimiento masivo, siendo además marginados y estigmatizados como peligrosos, víctimas o victimarios (“pibes chorros”).

A- 1. Jóvenes en su rol de Agentes de Paz y Derechos Humanos.

Esta condición de exclusión, pero a la vez de agentes de cambio de las juventudes, se manifiesta en el mundo en general y en latinoamérica en especial, a punto tal, que se consideró necesaria una normativa específica que intente modificar esta realidad social. Por ello en el año 2015, el Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas adoptó la Resolución 2250 sobre Juventud, Paz y Seguridad, marcando un cambio de enfoque hacia los jóvenes y su participación en el ámbito de la paz¹⁰. Esta resolución fue histórica ya que puso a la juventud en el centro de los procesos y de las políticas de desarrollo sostenible para la paz y la seguridad.

Asimismo, afirma el importante papel que pueden desempeñar las y los jóvenes en la prevención y transformación de los conflictos y como agentes cruciales para la sostenibilidad, la inclusividad y el éxito de las iniciativas de mantenimiento y consolidación de la paz. La resolución exige que se les de voz en los procesos de paz, e insta para ello a gobiernos, entidades privadas y públicas, organizaciones de la sociedad civil e instituciones -incluyendo a

¹⁰ La Resolución 2250 fue secundada, posteriormente, por otros instrumentos internacionales en la misma temática como ser la Resolución 2819 del 2018, la Resolución 2535 del 2020 o el documento “Juventud 2030, trabajando con y para los jóvenes”

las agencias de la Organización de las Naciones Unidas (ONU)- a que aporten tanto las herramientas como la financiación necesaria para traducir el documento en políticas reales y proyectos concretos.

El desafío, entonces, es por un lado, trabajar con los adultos para que vean el empoderamiento de las y los jóvenes como algo positivo, y no como una amenaza para su propio poder y posición y por el otro, dejar de considerar a las juventudes sólo como receptores de políticas. Una vez logrado esto, promover que las y los jóvenes¹¹ así como las organizaciones juveniles¹² estén realmente implicados, participando significativamente en discusiones e intercambios en áreas de paz y derechos humanos¹³

B- Políticas Públicas.

En este apartado se expondrá un breve recorrido de concepciones de Política Pública que son relevantes de acuerdo a la experiencia de campo que se ha promovido. Se pondrá atención en políticas públicas con enfoque de DDHH que están orientadas a las juventudes provenientes de áreas urbanas pobres.

Dye señala que una política pública “es todo lo que los gobiernos deciden hacer o no hacer” y que su análisis “tiene que ver con “quién obtiene qué” en política. Expresa que aquello que se debe estudiar no es sólo lo que hacen los gobiernos, sino también “por qué llevan a cabo las políticas que llevan a cabo, y cuáles son las consecuencias de tales políticas” (Dye 2008:1).

Por su parte, Kraft y Furlong señalan:

11 (Tomando medidas específicas para llegar a los jóvenes marginados de todos esos grupos; sin asumir que los jóvenes líderes de la élite de la sociedad civil les representan)

12 El programa de Juventud 2030 de Naciones Unidas manifiesta como primera prioridad: Implicación, participación y promoción; amplificar las voces de las y los jóvenes para promover un mundo pacífico, justo y sostenible. A su vez, la tercera prioridad, establece el empoderamiento económico por medio del trabajo decente que se traduce en apoyar un mayor acceso de las y los jóvenes al trabajo decente y el empleo productivo, como bien puede ser el caso bajo análisis en esta tesis.

13 En esta sintonía, puede consultarse el informe 2012 del Secretario General de Naciones Unidas «Principios Rectores sobre la Participación de los jóvenes en la Consolidación de la Paz» de 2014. Disponible en: https://www.sfcg.org/wp-content/uploads/2014/04/Guiding-Principles_SP.pdf consultado 23 de marzo 2022.

“...una política pública es un curso de acción o de inacción gubernamental, en respuesta a problemas públicos. Reflejan no sólo los valores más importantes de una sociedad, sino que también el conflicto entre valores. Las políticas dejan de manifiesto a cuál de los muchos diferentes valores, se le asigna la más alta prioridad en una determinada decisión (Kraft y Furlong 2006:5).

Es decir que como los bienes son escasos, son los gobiernos quienes deciden cómo y a qué sector van a ser destinadas sus políticas, privilegiando así unas problemáticas y unos sectores sobre otros.

En cuanto al criterio de “éxito” que logra alcanzar una política pública, Castaneda y otros se posicionan al respecto a partir de dos características que deben ser inherentes a su diseño: por un lado, deben ser el resultado de un proceso que asegure la solución de un determinado problema; y por el otro, deben buscar el beneficio público. (Conf. con Castaneda y otros 2020:134).

Si se acuerda que una de las máximas responsabilidades de todo Estado es asumir el rol de organizar y armonizar, racionalmente, la convivencia de todos sus habitantes, se podrá concluir que los DDHH entre los cuales encontramos la Paz, resultan determinantes a la hora plasmar políticas públicas sensibles para avanzar hacia una cultura comprometida en un proyecto humano rico en libertades y justicia social. Por tal motivo, la incorporación de un enfoque de DDHH es un imperativo que debe tenerse en cuenta a la hora de establecer el diseño y la ejecución de las mismas.

Ana María Rodino sostiene que hacer realidad los DDHH exige traducirlos en políticas “que puedan cambiar la vida de las personas para mejorarla” y les permitan -sin exclusiones-, vivir más libres y más seguras, y en última instancia ser más felices. (Rodino 2014:129)

A través de la incorporación de Tratados y Pactos internacionales y regionales de DDHH, los Estados han asumido numerosas obligaciones que

deben cumplir a través de la implementación de políticas públicas. Estas obligaciones, son el resultado, en su gran mayoría, de luchas sociales de ciudadanos anónimos que han padecido la vulneración sistemática de sus derechos.

En este marco, los Estados deben respetar, proteger y garantizar un conjunto amplio de derechos económicos, sociales y culturales (DESC). El primer paso para esto, debería ser asumir un papel activo en la creación de oportunidades efectivas y formas equitativas de distribución de dichas oportunidades para promover un desarrollo económico y social de los sectores marginados. Enfrentar las desigualdades estructurales del sistema, como problemática que afecta especialmente a los y las ciudadanas de América Latina y el Caribe.

Por sus características particulares, las juventudes y en especial las de aquellos sectores vulnerabilizados, requieren de políticas focalizadas que busquen garantizar sus derechos, ya que son precisamente aquellos sectores de la sociedad que presentan las mayores tasas de desempleo y precariedad laboral.

En esta investigación, se pretende resaltar la necesidad de impulsar y fortalecer políticas públicas diseñadas especialmente para jóvenes, en especial aquellas de inserción laboral, por sus múltiples impactos en la subjetividad de las juventudes. En este sentido, los estudios dan cuenta de “una asociación significativa entre el desempleo juvenil y el malestar psicológico medido en términos de depresión, ansiedad y autoestima” (Donovan, A., Oddy, M., Pardoe, R. y Ades, A., 1985 así citado en Salvia y otros 2006:3).

En la actualidad, el problema de las juventudes continúa centrado especialmente en aquellos que provienen de familias pobres y que no pueden abarcar la condición de estudiar ni trabajar. Las políticas sociales en general y las dirigidas a jóvenes en particular, siguen sin poder dar una respuesta integral a los problemas multidimensionales y estructurales de la marginalidad.

De acuerdo con esto, el programa de Justicia Restaurativa de la Municipalidad de San Isidro expresa:

“Las principales dificultades de estos chicos para conseguir trabajo son que la mitad no terminó el secundario; no tienen ninguna capacitación en oficios, no cuentan con las habilidades socio-laborales mínimas que piden las empresas (responsabilidad para cumplir asistencias y jornadas laborales de ocho horas, entre otras) y, por último, que no hay una política nacional de acceso al primer empleo.

Existen tres correlaciones para explicar la delincuencia juvenil. La primera está vinculada al desempleo entre los jóvenes. La segunda está vinculada al acceso a la educación. Y la tercera es la desarticulación familiar porque sin la familia se pierde la unidad básica de prevención del delito.

El rol de los gobernantes debe ser generar empleos de calidad, una buena educación y brindar posibilidades reales de integración para esos jóvenes. Ellos están en pleno proceso de tratar de afianzar su autoestima y de afianzar su rol como ciudadanos. La marginación social atenta directamente contra ellos dejándolos afuera, condenándolos tal vez para siempre.”¹⁴

Acordamos que el Estado se debe enfocar en generar políticas públicas integrales que den respuesta a estas problemáticas de las juventudes marginadas. Esto exige un esfuerzo considerable, en términos de recursos (humanos y económicos) y especialmente en términos de investigación, diagnóstico, diseño e implementación articulada inter-ministerialmente.

14 <https://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2015/06/miscelaneas41233.pdf>
consultado 9/01/2023.

Para que una política pública sea verdaderamente integral, debe ser resultado del trabajo y coordinación, entre (como mínimo) Desarrollo Social, Salud, Educación, Trabajo y Seguridad Social y Justicia y Derechos Humanos, lo cual es imposible sin una voluntad política de todos los sectores del gobierno para hacerlo real. Pero entendemos que el conflicto, su tratamiento y resolución son un componente importantísimo de la gobernabilidad

Entender las cultura(s) de paz como la vigencia plena de los derechos humanos (definición de la ONU) promueve que la población reconozca escenarios de justicia y de derecho, se sienta ciudadano/a entendiendo al Estado como legítimo interlocutor y corresponsable para la construcción de la Paz. Y esta responsabilidad, se cumple no solamente con políticas públicas educativas dirigidas directamente a construir culturas de paz (ámbitos y formal no formal) sino también con aquellas con contenido pedagógico indirecto pero existente. Como ejemplo de estas últimas, una política o programa que fomenta la mediación comunitaria tiene un contenido pedagógico hacia la población en general en la medida en que quien atraviesa un proceso de mediación aprende el valor del diálogo, la escucha y la palabra como forma de abordaje de los conflictos. Es decir, que no sólo se aprende ni se enseña en el aula sino también a través de distintas prácticas de la cultura que deben ser fortalecidas y/o promovidas desde el Estado.

En este sentido, las políticas públicas que generan empoderamiento, desarrollo, inclusión y participación plena de la juventud son clave para llevar adelante los procesos y objetivos de consolidación de la paz, por lo que deben considerarse, no sólo un medio para construir un mundo mejor, sino un fin en sí mismas.¹⁵

Entendiendo que la paz, la seguridad y la justicia son valores fundamentales para nuestra sociedad, siempre será necesario el establecimiento de

¹⁵ Documento ONU: Juventud 2030, trabajando con y para los jóvenes: Las Cinco características de la estrategia Jóvenes 2030: 1. Abrir nuevas vías para atraer e involucrar a los jóvenes y amplificar sus voces. 2. Brindar acceso a los servicios de educación y salud. 3. Priorizar la capacidad económica de los jóvenes mediante el impulso a la formación y el empleo. 4. Garantizar los derechos de los jóvenes y promover su compromiso cívico y político. y 5. Mejorar el apoyo a los jóvenes en conflictos y crisis humanitarias. <https://news.un.org/es/story/2018/09/1442212> Ultima consulta: 9/01/23.

políticas públicas que los promuevan y aseguren. En el apartado F de este mismo capítulo se abordará con mayor profundidad la relación entre las políticas públicas de EpP y los demás derechos humanos.

C- Derechos Humanos.

No es la intención de este apartado repetir las características ya conocidas de los DDHH, tampoco analizar la dicotomía de las posiciones *iuspositivistas* e *iusnaturalistas*. Por el contrario, buscamos un análisis que guíe la decisión para seguir apostando a su divulgación, fortalecimiento y enseñanza -por considerarlos eficaces para mejorar la vida de los pueblos en general y las personas en particular- o para concluir que no sirven como territorio de lucha contra la opresión y las violencias, siendo entonces necesario la indagación de otros espacios.

Tampoco vamos a traer definiciones repetidas, hegemónicas o unidimensionales de los derechos humanos, sino interpelar esos discursos y buscar un análisis crítico que sea coherente con nuestra experiencia y con el resto de lo trabajado en esta investigación.

Debemos partir de la convicción de que las concepciones convencionales de DDHH 73 años después de la proclamación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH), necesitan ser reinventadas para poder seguir afirmando su vigencia en tanto garantías de la dignidad humana.

“Es tiempo de evaluar si aquella mención del preámbulo de la Declaración sobre el “ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse”, que involucra por igual a individuos e instituciones, efectivamente avanza hacia el horizonte ético que consagró el documento mediante la enseñanza y la educación. Desde una reflexión responsable, resulta evidente que tal aspiración no ha sido alcanzada.” (Penhos: 2018:51)

Los Estados democráticos tienen la obligación de diseñar, desarrollar y gestionar políticas públicas que sean sensibles a un enfoque de DDHH, así como aquellas cuyo objetivo sea su enseñanza, promoción y defensa.

Desde la DUDH, éstos se han ido ampliando para incluir normas específicas relacionadas con las mujeres, los niños/as, las personas con discapacidad, distintas minorías y otros grupos vulnerables, que poseen derechos que los protegen frente a la discriminación y otras violaciones que durante mucho tiempo han sido recurrentes en muchas sociedades.

Para un análisis progresista y crítico de DDHH es necesario además, abordar estos tratados específicos desde una perspectiva intercultural, ya que las distintas culturas tienen sus propias concepciones sobre dignidad, para afrontar estas problemáticas específicas.

El derecho internacional de los DDHH establece las obligaciones que tienen los estados de intervenir en determinadas situaciones, o de abstenerse de actuar de determinada forma en otras, a fin de promover y proteger los DDHH y las libertades fundamentales de los individuos o grupos.

Después de la crisis económica mundial desatada por el COVID 19 y, muy a pesar de haber pasado más de 70 años de la DUDH “la gran mayoría de la población mundial no es sujeto de Derechos Humanos, sino objeto de su discurso” (De Sousa Santos: 2014:23).

Concebimos los DDHH como un espacio en disputa, en constante cambio, lo que se traduce en la progresividad¹⁶ de los mismos. En esta sintonía, Herrera Flores (2003) señala que los DDHH, proceden de la acción humana por construir espacios donde desarrollar las luchas por la dignidad humana, de allí que están por encima de todo otro derecho. Respetarlos permitiría crear las condiciones indispensables para que los seres humanos vivamos en un entorno de libertad, justicia y paz.

Por supuesto, no consideramos que exista una dignidad humana única en los distintos tiempos y mucho menos en los distintos espacios y culturas.

¹⁶ ‘El principio de progresividad de los DDHH implica el gradual progreso para lograr su pleno cumplimiento, es decir, que para el cumplimiento de ciertos derechos se requiera la toma de medidas a corto, mediano y largo plazo, pero procediendo lo más expedita y eficazmente posible. El principio de progresividad se ha relacionado particularmente con los derechos económicos, sociales y culturales, pero aplica también para los civiles y políticos, procurando por todos los medios posibles su satisfacción en cada momento.’ Los Principios de Universalidad, Interdependencia, Indivisibilidad y Progresividad De Los Derechos Humanos, editado por la Comisión Nacional de los Derechos Humanos, agosto de 2018. México. <https://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/cartillas/2015-2016/34-Principios-universalidad.pdf> ultima consulta 6/02/2021.

Por último asumimos que los DDHH tienen una capacidad dual y simultánea: pueden verse como herramienta contra el poder de dominación y a la vez, para su beneficio. De Sousa Santos (2014) resume magistralmente estos interrogantes de la siguiente forma::

“¿La hegemonía de la que goza hoy el discurso de los derechos humanos es el resultado de una victoria histórica o, por el contrario, de una derrota histórica? Sin embargo, sea cual sea la respuesta a esa pregunta, la verdad es que en la medida en que los derechos humanos son el lenguaje hegemónico de la dignidad humana, son inevitables, y los grupos sociales oprimidos están obligados a preguntarse si tales derechos, a pesar de ser parte de la misma hegemonía que consolida y legitima su opresión, no pueden ser utilizados para subvertirla. Es decir, los derechos humanos ¿pueden usarse de forma contrahegemónica? Y si es así, ¿cómo? Estas dos preguntas dan pie a otras dos: ¿Por qué hay tanto sufrimiento humano injusto que no se considera una violación de los derechos humanos? ¿Qué otros lenguajes de la dignidad humana existen en el mundo? Y de existir, ¿son o no compatibles con el lenguaje de los derechos humanos?”
(De Sousa Santos 2014: 23)

Todas estas preguntas nos quedan resonando y entendemos que asumir una postura crítica implica interpelar, poner en cuestión el discurso hegemónico liberal que considera que existe una “universalidad”, o que entiende a los DDHH como garantías inherentes a “los hombres” por el solo hecho de tener razón negando el carácter de productos culturales, y en especial de procesos de luchas y reacciones de los excluidos, explotados, oprimidos y discriminados contra lo que consideraron indigno o injusto.

En “El Pluriverso de los Derechos Humanos” (2020) De Sousa Santos y Sena Martins cuestionan la visión dominante en Occidente de lo que son los

DDHH, y ponen sobre la mesa su incapacidad para confrontar el capitalismo, el colonialismo y el patriarcado.

Los derechos necesitan de la educación no sólo para ser conocidos, sino también para poder ser ejercidos y defendidos, así como del acceso y del andamiaje de la justicia para poder exigirlos y/o reclamar su garantía.

En este marco, entendemos que la validez de los DDHH depende de la eficacia en la incidencia de los mismos para modificar la realidad en pos de una vida más justa, con igualdad de derechos y oportunidades. Según Federico Mayor Zaragoza (1997) “Los derechos humanos no se tienen ni se ofrecen, sino que se conquistan y se merecen cada día. Tampoco deben considerarse una abstracción, sino pautas concretas de acción que deben incorporarse a la vida de todos los hombres y las mujeres, y a las leyes de cada país.”

En este mundo patriarcal, capitalista, globalizado, y de democracias débiles, intentaré analizar el rol que debe asumir el Estado a la hora de garantizar los DDHH de los pueblos a partir de involucrar principios de justicia social.

Para ello, resultan imprescindibles los "movimientos de resistencia", para poner en acción el discurso de los DDHH que, por sí sólo, desde la óptica crítica cuentan con la imposibilidad para constituirse en herramienta de lucha de las minorías. Estos movimientos de resistencia, guiados por principios de DDHH (paz, justicia social, económica y ambiental), son capaces de resignificarlos y -a partir de esa resignificación- convertirlos en un “instrumento contra-hegemónico¹⁷”. Por tal motivo, se vuelve necesario revisar cuidadosamente los principios temáticos de este apartado, más allá de sus contextos de aplicación espacio-temporal.

17 Al decir de De Sousa Santos. (De Sousa Santos 2011:16). El concepto de contrahegemonía tiene su matriz en el concepto de hegemonía desarrollado principalmente por Antonio Gramsci (1891 – 1937) quien percibía al Estado no solo como coercitividad jurídica estatal sino también como hegemonía política-cultural de un grupo sobre la sociedad entera, ejerciendo así su liderazgo ideológico sobre la sociedad civil, terreno sobre el cual se ejerce la hegemonía. La hegemonía es por tanto, según Gramsci, el aparato ideológico, donde se incorpora lo que Marx llamó “medios de producción ideológica” como ser la escuela, los sindicatos, la iglesia, los partidos políticos. A estos, les atribuye como función, expandir una visión del mundo adherida a las necesidades de la clase dominante.

C- 1. Educación y Derechos Humanos.

La educación con carácter ético y transformador se plantea para Paulo Freire (1971), no como un acto transmisivo, sino creativo, co-constructor que debe ser praxis, reflexión y acción para transformar el mundo. Un modelo de formación integral y herramienta vital para la liberación del pueblo Freire 1974) y la transformación de la sociedad. Por todo esto, la educación adquiere una connotación política e ideológica.

Si no está acompañada por un sentido ético, que busque la toma de conciencia y una postura crítica y de rechazo a los distintos tipos de violencias e injusticias, es difícil que cumpla los objetivos últimos de lograr transformaciones en y para la comunidad a fin de caminar hacia la construcción de cultura(s) de paz -respeto a la dignidad y los derechos humanos de todos y todas-.

La educación está considerada un Derecho Humano en numerosas normativas internacionales. Según la Campaña Mundial por la Educación, la educación es un Derecho Humano fundamental, indispensable para la consecución de otros derechos y como resultado del disfrute de su derecho y no de su privilegio.

En este sentido, el énfasis que se le da en esta investigación al carácter social del derecho educativo, se vincula con el marco de análisis que abren las Epistemologías del Sur en cuanto a la relación entre la educación y la injusticia, que se traduce como un acceso desigual a la misma por medio del concepto de "injusticia cognitiva"¹⁸(De Sousa Santos, B. 2018:33). Las epistemologías del Sur son la expresión de la lucha por la dignidad contra una doble injusticia: la social y la cognitiva, las que son inseparables ya que no existe justicia social sin justicia cognitiva.

¹⁸ En el mismo sentido: "Cualquier situación en la que algunos individuos impiden que otros participen en el proceso de investigación es de violencia. Los medios utilizados no son importantes; alienar a los seres humanos de su propia toma de decisiones es convertirlos en objetos ". (Freire 1970: 85)

A nuestro entender, la educación como derecho trasciende la expectativa de que las personas posean un determinado nivel de instrucción, ya que ésta además, deberá tener ciertos fines:

“el pleno desarrollo de la personalidad humana, el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.” (DUDH, Art. 26).

En este sentido es esclarecedor lo relatado por Rodino en el sentido de que:

“...después de la sangrienta experiencia de la II Guerra Mundial, los redactores de la DUDH y los países que la aprobaron habían entendido muy bien que no cualquier educación contribuye a que las personas vivan plenamente su condición humana en libertad, justicia y paz. Solo lo hace aquella educación que en forma deliberada se proponga como metas la plenitud humana, la libertad, la justicia y la paz. El pueblo alemán que llevó el nazismo al poder y lo respaldó o vio con indiferencia su acción genocida, era uno de los pueblos más educados de la Europa de preguerra...”(Rodino 2015:3)

Es decir que para conseguir sociedades verdaderamente democráticas, respetuosas de los DDHH, la diversidad y el medioambiente; lo que se traduce en sociedades justas, dignas y pacíficas, debe considerarse a la EpP y los demás DDHH como un derecho fundamental que los Estados deben garantizar a través de su política pública.

C- 2. Educación en y para los Derechos Humanos.

Al mismo tiempo que venimos puntualizando el rol del estado a la hora de consagrar el derecho a la educación, para que el acceso universal sea garantizado, y la igualdad de oportunidades esté contemplada en las condiciones sociales, se hace necesario comprender la relevancia que adquieren los sujetos que son capaces de desarrollar una mirada crítica del proceso formativo de todo ciudadano/a. En este sentido, la educación en derechos humanos (EDH) se se puede definir como:

“un conjunto de actividades de educación, capacitación y difusión de información orientadas a crear una cultura universal de derechos humanos. Esto no sólo implica el aprendizaje sobre los derechos humanos y los mecanismos para su protección, sino también adquirir y consolidar la capacidad de aplicarlos de modo práctico en la vida cotidiana, el desarrollo de valores, actitudes y comportamientos que apoyen los derechos humanos y finalmente las acciones de defensa y promoción” (OACNU y Equitas 2010:9).

En la EDH, el conocimiento de las normas e instituciones implica mayores posibilidades para la acción y, por lo tanto, más poder para involucrarse en la promoción, difusión y defensa de los derechos propios y de los demás.

Es intención, en esta investigación, recuperar las referencias más destacadas de la EDH en Latinoamérica. Para eso nos basaremos en referentes como Abraham Magendzo y Ana María Rodino, quienes afirman que la EDH tiene como propósito principal empoderar a las personas para que sean sujetos de derecho con participación ciudadana.

En América Latina, la EDH surgió de la mano de los movimientos sociales de resistencia y lucha por la dignidad. Entre ellos podemos citar los movimientos de trabajadores, los movimientos feministas, ambientalistas, por la paz, o los derechos de las minorías. También se destaca el importante rol de la educación popular.

La EDH está y estuvo siempre vinculada con los grandes problemas que sufre la sociedad, como la pobreza crónica y estructural, la intolerancia a las diferencias como el racismo y la discriminación, las democracias frágiles y la injusticia social, económica y ambiental que se expresa en los distintos tipos de violencia.

La EDH debe entonces fortalecer las habilidades de los estudiantes “para que puedan identificar, analizar y ofrecer soluciones a estas cuestiones, que sean acordes con la ética de los derechos humanos, y para que tengan las habilidades para demandar, negociar y actuar”. (Magendzo, 2003:25). Pero además, la EDH tiene “atributos singulares que la distinguen y la llevan a promover el gran objetivo de convivir, cotidianamente y en la permanente contingencia de los tiempos actuales con nuestros pares de un modo respetuoso, fraterno y sensible”. (Penhos: 2018:53)

Nos interesa particularmente resaltar la estrecha relación de la EDH con la Pedagogía Crítica:

“diseñada con el propósito de capacitar a quien aprende para que se vuelva consciente de los condicionamientos en su vida y en la sociedad y disponga de las habilidades, conocimiento y recursos para poder planificar y crear cambios. Es concientizadora. La Pedagogía Crítica al igual que la Teoría Crítica se esfuerza por ayudar a que uno vea la verdadera situación, que con frecuencia es una forma de opresión que produce restricciones a la libertad, y a ayudarlo a entender que esta situación se puede cambiar” (Magendzo, 2003:24).

Y esto es fundamental, que permita imaginar otras posibilidades: “quien aprende es capaz de descubrir las posibilidades y entonces actuar a partir de ellas.” (Ibidem:24).

La pedagogía crítica está por tanto, profundamente relacionada con el trabajo de Paulo Freire para vincular la alfabetización de los “adultos

oprimidos” con el nacimiento de una conciencia política crítica que tenga como objetivo promover la transformación y la acción social para superar estructuras sociales opresivas. Además, este enfoque apunta a “ligar el proceso de aprendizaje con el uso social real del conocimiento como herramienta (empoderamiento)” (Ibidem:21) tomando conciencia de ser sujetos de derecho y aprendiendo, a través del diálogo, a trabajar por su propia liberación.

El enfoque participativo que fomenta el análisis social dirigido a potenciar a los educandos para que sus conocimientos se traduzcan en acciones concretas para la transformación y cambio social en perspectiva de Paz y los demás DDHH es otro de los puntos a destacar de la EDH, la EpP y la pedagogía Crítica que ambas comparten. Este enfoque promueve y valora el co-aprendizaje y el intercambio de conocimientos y experiencias personales en materia de paz y DDHH. Asimismo, propicia la reflexión crítica necesaria para una verdadera puesta en práctica de la EDH a través de reflexiones sobre las creencias, los valores individuales y las injusticias de nuestras sociedades de marginalidad, exclusión y consumo irresponsable.

La EDH es entonces, un proceso de potenciación que comienza con el individuo y que se va extendiendo para incluir a la comunidad en general, contribuyendo, a largo plazo, a la prevención de los abusos contra los DDHH y los conflictos violentos¹⁹.

Desde esta perspectiva, la EpP y los demás ddhh debe considerarse una educación ética y política, indispensable para establecer y promover la construcción de culturas de paz y DDHH.

En cualquier caso, este sendero, abre la necesidad de profundizar también las dimensiones y sentidos conceptuales que atraviesan a la educación para la paz, cuestión que se hará en el siguiente apartado.

19 Como dato de actualidad en la materia, la Red de Educación en Derechos Humanos Chile propuso en enero de 2022 que la EDH sea reconocida por la Constitución como parte del derecho a la educación. En uso del Mecanismo de participación mediante el cual la ciudadanía puede proponer texto para ser incorporado en la nueva Constitución de Chile.

D- Paz y Violencias.

D- 1. Las múltiples significaciones de Paz.

Definir qué se entiende por paz sentará las bases de lo que se entenderá por Educación para Paz. Por eso se considera imprescindible introducir un breve marco conceptual previo.

La concepción de paz como objeto de estudio científico ha tenido una evolución histórica profusa y extensa. A los efectos de no desviarnos demasiado del enfoque contemporáneo, se recuperan algunos lineamientos que son de especial interés para el campo educativo.

A grandes rasgos, se puede afirmar que de las civilizaciones antiguas nos han llegado dos concepciones diferentes: por un lado, las tradiciones orientales han concebido a la paz ligada a la idea de armonía interior; equilibrio o virtud y, por el otro, las tradiciones judeo-cristianas occidentales, que han recogido el legado de la cosmovisión romana, asumiendo y proyectando la paz hacia el exterior, hacia la simple ausencia de guerra, conflicto manifiesto o “desorden”.

A partir de los años cincuenta del siglo pasado, se produce una ruptura epistemológica que intenta trascender ambas tradiciones. En base a un nuevo campo de estudio llamado “Estudios de paz” (*Peace studies*), se incorporan nuevas dimensiones que amplían el concepto de paz. En 1959, Johan Galtung, pionero en los estudios de paz, postula dos nuevas nociones asociadas: la de “paz positiva” y la “violencia estructural”.

En cuanto a esta última, sería todo aquello que, siendo evitable, impide el desarrollo humano (pobreza y marginación, racismo y xenofobia, violencia institucional, patriarcado, contaminación ambiental, etc). La 'paz positiva' surge entonces como antítesis de la 'violencia estructural' superando la noción tradicional de paz negativa y reafirmando que, mientras existan injusticias y necesidades humanas básicas insatisfechas, no existe la paz aunque no haya violencia directa.

Betty Reardon, otra gran referente de los estudios de paz,²⁰ suma una dimensión social, en tanto define a la paz como “Un orden social, o un conjunto de relaciones humanas, en el que la justicia puede lograrse sin violencia” (Reardon, 1978 citada por Lederach, 2000: 36)

En 1999, la Asamblea General de la ONU aprueba la Resolución 53/243 “Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz” documento fundamental para los estudios de Paz, que expresa que ésta “...también requiere un proceso positivo, dinámico y participativo en que se promueva el diálogo y se solucionen los conflictos en un espíritu de entendimiento y cooperación mutuo.”

A pesar de todos estos antecedentes y actualización que trajo el debate académico contemporáneo, la concepción de paz negativa convive todavía entre nosotros. Esto ocurre si pensamos que estamos “en paz” naturalizando la pobreza, el hambre, el padecimiento de injusticias o la explotación de los recursos naturales.

Concepciones más contemporáneas y superadoras son: la “Paz imperfecta” (Muñoz, 2001)²¹ que niega el carácter prácticamente de “utopía” de la paz positiva, y le da un sentido de “inacabada”. La paz imperfecta tiene un sentido y contenido propio y es una construcción permanente de los seres humanos. Conlleva una apuesta al diálogo para perfeccionar esa paz que no es absoluta sino perfectible y que es medio y fin al mismo tiempo, lo cual permitió relacionar la teoría de la paz con la acción sociocomunitaria.

Y este es el sentido que profundizó la “Paz Transformadora y Participativa” de Ramos Muslera para quien la paz trasciende los límites de la paz positiva y negativa, al no definirse en relación a la ausencia o no de guerra ni a la presencia o no de los distintos tipos de violencias, sino que se entiende

²⁰ Fundadora y directora del Centro de Educación para la Paz y del Programa de Posgrado de Educación para la Paz en Teachers College, Universidad de Columbia.

²¹ El concepto de Paz imperfecta, nace del Sur (en el sentido de las Epistemologías del Sur), en Granada, España, allí Francisco Muñoz (2001) nos dice: “El adjetivo imperfecta me sirve para abrir en algún sentido los significados de la Paz. Aunque es un adjetivo de negación que por cierto no me gusta nada aplicarla al pensamiento de la Paz, que intento liberarla de esa orientación pero también etimológicamente puede ser entendido como «inacabada», «procesual» y este es el significado central.”

como un proceso vivo, construido por los sujetos y desde una perspectiva transformadora. Entiende la paz como un proceso que posibilita la “transformación y la minimización de los conflictos, las injusticias sociales o las violencias que cristalizan en todo ámbito de interacción humana.” Ramos Muslera (2015: 62)

“...entendida como proceso colectivo no violento de transformación de aquellas prácticas, comportamientos, actitudes, valores, culturas, poderes, relaciones, redes, espacios, momentos y acontecimientos valorados por el conjunto de la población (o una parte) como violentadores de la posibilidad de atender efectivamente las necesidades humanas, en fórmulas que sí posibiliten a la colectividad la atención de éstas.” Ramos Muslera (2015: 63)

La perspectiva sociopráctica reconoce la capacidad de los seres humanos de reflexionar, construir y transformar realidades concibiendo a la paz La Paz Transformadora (y Participativa) como el proceso mediante el cual “los seres humanos cristalizamos, transductivamente, modelos convivenciales de atención sinérgica de las necesidades para el conjunto de la población. Esto es, modelos convivenciales de Buen Vivir.” (Ibidem 47)

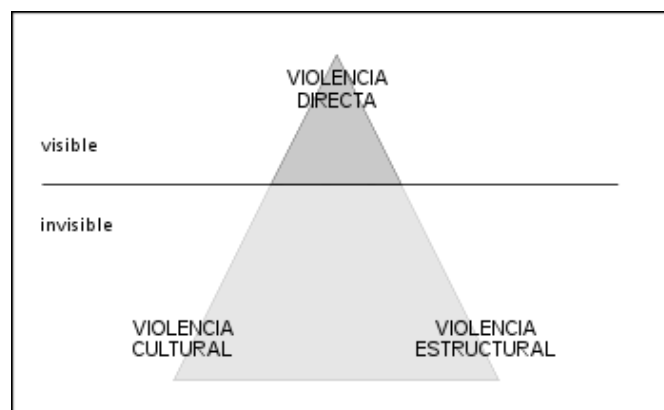
Así la ciencia de la paz, desde el enfoque de la Paz Transformadora (y Participativa), y tal como lo expresa Manuel Montañés Serrano en el prólogo a la obra citada, pasa de ser comprendida como una ciencia orientada por valores, a ser concebida como ‘la ciencia de la acción-reflexión-acción colectiva encaminada a la construcción de Buen vivir para todos y todas.’

Luego de este brevísimo recorrido por distintas concepciones de paz, compartimos que ésta no debería estar relacionada únicamente a la ausencia de conflicto armado sino a un proceso vivo e inacabado que procura el desarrollo y la justicia social -entendida como la ausencia de las violencias directa, cultural y estructural-, en la búsqueda de la armonía del ser humano consigo mismo, con los demás y con la naturaleza. Es decir, un proceso en el que se transformen esas violencias por relaciones en las que se respeten los derechos y necesidades de todos y todas sin excepciones, promoviendo el buen vivir de los pueblos.

D- 2. Las múltiples violencias.

En este apartado, buscamos recuperar las nuevas dimensiones que los estudios de paz y conflicto trajeron a las ciencias sociales en relación a la violencia, por los puntos de contacto con el problema que presenta la investigación. Comprender que violencia no es sólo la violencia directa y visible de las armas o los golpes es fundamental en la EpP. Entender y problematizar la violencia intrínseca de las injusticias sociales, como el mal reparto de la riqueza, la marginalidad o el acceso restringido a servicios básicos como salud o educación, es uno de los objetivos de la misma junto con la promoción de acciones individuales y sobre todo colectivas para su transformación.

Galtung afirma que la violencia puede ser vista como una privación de los derechos humanos fundamentales, de la felicidad y la prosperidad. Asimismo, indica que violencia también es “una disminución del nivel real de satisfacción de las necesidades básicas, por debajo de lo que es potencialmente posible, incluyendo a las amenazas”. (Galtung 2016:150). Asimismo, sentó una de las formas más extendidas de analizar la violencia: tres dimensiones que se expresan de modo interdependiente: La violencia directa (física o verbal) única visible, y las violencias estructural y cultural que son invisibles lo que se expresa así:



Triángulo de la violencia de Johan Galtung

El hecho de que estén interconectadas explica que las violencias “invisibles” sean las causantes de la violencia directa. El autor denomina a esta tríada

“el triángulo vicioso de la violencia”, en la medida que los tres tipos generan flujos causales entre sí.

Las violencias directas o visibles resulta sencillo entender a qué refieren. Las violencias estructurales, ya se las ha definido más arriba. Ahora bien, queda precisar la violencia cultural (invisible) como aquella que se observa en aspectos de la cultura, “la esfera simbólica de nuestra existencia” - materializados en la religión, la ideología, el lenguaje y el arte, la ciencia empírica y la ciencia formal “que puede ser utilizadas para justificar o legitimar la violencia directa o la violencia estructural” (Galtung 2016:149). Es esta violencia la que justifica, legitima y normaliza las dos anteriores, sobreponiendo unas formas de vida y modos de pensar y actuar por sobre otros como si fueran mejores justificando así la exclusión y la marginación de las minorías diferentes.

De modo que, la cultura de la violencia está oculta y naturalizada en el plano inconsciente de las personas y las sociedades, de forma tal que no se perciben como violentas situaciones que sí lo son. Esta cultura “ofrece justificaciones ‘tranquilizadoras’ para que los seres humanos apliquemos la lógica de la violencia a nuestras relaciones y nos tornemos indiferentes ante esta” (Fallas, 2012: 59); es decir que sería nuestra propia cultura de violencia la que nos prepara no sólo para vivir la violencia sino también para entenderla como algo inevitable.

Galtung propone que este sistema triangular de la violencia sea contrastado mentalmente con uno similar para la paz, “en el que la paz cultural engendre la paz estructural, lo que se traduce en relaciones simbióticas, equitativas entre los diversos socios; y la paz directa se manifieste en actos de cooperación, amistad y amor” (Galtung 2016:168). En este punto, estaríamos entonces ante un triángulo virtuoso en lugar de uno vicioso, que, además, se auto-reforzaría: “Este triángulo virtuoso se obtendría mediante el trabajo simultáneamente en sus tres vértices, al mismo tiempo, no asumiendo que un cambio esencial en uno dará lugar automáticamente a cambios en los otros dos.” (Ibidem:168)

Ilustración 2. Dimensiones de la Paz Positiva en relación a los tipos de violencias



Imagen extraída del libro "Paz Transformadora y Participativa" de Ramos Muslera (2015) -a partir de Galtung 1985 y Tuvilla 2004-.

La paz sería entonces el resultado de transformar las condiciones de los tres tipos de violencia, dado que las acciones que tiendan a transformar sólo la violencia directa están condenadas al fracaso y la violencia aflorará de nuevo, inevitablemente, si no se implementan acciones que transformen también las violencias estructurales y culturales.

Si bien esta interpretación de Galtung ha servido (y aún sirve) mucho para entender las violencias y su estudio es todavía inevitable, hoy en día hay nuevas interpretaciones de las violencias, como la de Auyero y Berti (2013) que hablan de violencias encadenadas, las que en términos de Velasco Santos y Salas Quintanal:

“encadenan lo estructural con lo cotidiano, las agresiones privadas con las públicas, la violencia económica con la política, la simbólica con la material, la rural con la urbana, que se derivan tanto de las particularidades de la historia regional como, de igual manera, de fenómenos globales²²” (Velasco Santos y Salas Quintanal: 2020:1)

22 Y continúan: “Varios factores configuran esta fenomenología de la violencia y del poder local. Unos se centran en la desconfianza y decadencia de las instituciones que habitualmente se encargaban de garantizar la estabilidad, la paz y la gobernabilidad, y que precisamente tenían como fin la administración del Estado; otros devienen de las formaciones que ordenaban la estructura social, como las clases sociales, la conformación de élites y la movilidad social; y otros más de la pérdida de credibilidad de personajes que otorgaban certidumbre, serenidad, integridad y esperanza a las poblaciones como líderes municipales, profesionales diversos, curas y mediadores locales. Ante los vacíos de poder, en reacción a estos factores que propician la violencia local y de cara a estas acumulaciones de violencias e incertezas emergen iniciativas de la sociedad frente a la

Así, se encadena la violencia por narcotráfico con la violencia doméstica, la violencia por exclusión social con la violencia institucional, la violencia sexual con la violencia criminal.

“Hablamos de violencias encadenadas porque las distintas modalidades -feminicida, sexual, trata de personas, violencia en el ámbito laboral o escolar y violencia por conflictos comunitarios- tienen como telón de fondo un ambiente de impunidad que configura la violencia institucional. En caso de que la desigualdad y la pobreza no se atiendan, desde la perspectiva interseccional²³ se podría advertir el riesgo de que la violencia continúe.” (Briseño-Maas y Bautista-Martínez 2016:24)

Más allá de cómo estudiemos las distintas violencias que padecemos, en una cultura que legitima la violencia en sus diversas caras, la educación para la paz es una herramienta fundamental²⁴ para problematizar, identificar y rechazar, resistir y trabajar para poder prevenir y transformarlas.

D- 3. Cultura(s) de paz.

La Cultura de Paz se concibe como un gran ideal de la humanidad, un proyecto de vida y de construcción colectiva global y planetaria. Implica el respeto de los DDHH, y la valoración de las diferencias así como formas constructivas de abordaje y transformación de los conflictos. La práctica de la no-violencia, la promoción del desarme, la equidad de género y el acceso al desarrollo, la sostenibilidad y la participación ciudadana en las decisiones de gobierno. (Reardon, B. & Cabezudo, A. 2001)

En 1999, la Asamblea General de la ONU proclamó el período comprendido entre los años 2001 y 2010 Decenio Internacional de una cultura de paz y no violencia para los niños del mundo (resolución 53/25), y aprobó la Declaración y el Programa de Acción sobre una Cultura de Paz “con el fin de que los gobiernos, las organizaciones internacionales y la sociedad civil

inseguridad que en este marco irrumpe de manera cotidiana. No se trata de iniciativas que van contra el Estado o contra el sistema necesariamente; y si de decisiones que nacen para “defender al pueblo”...encadena(Velasco Santos y Salas Quintanal: 2020:1)

23 Muñoz (2011) también refiere a las violencias interseccionales.

24 Sobre esto profundizaremos en el ítem E de esta tesis.

puedan orientar sus actividades por sus disposiciones a fin de promover y fortalecer una cultura de paz en el nuevo milenio”. Según este instrumento: “Una cultura de paz es un conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida basados en”: (se cita lo más relevante a efectos de esta tesis y en honor a la brevedad, aclarando que todos los incisos describen cuestiones relevantes para una Cultura de Paz)

- “a) El respeto a la vida, el fin de la violencia y la promoción y la práctica de la no violencia por medio de la educación, el diálogo y la cooperación;
- c) El respeto pleno y la promoción de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales;
- d) El compromiso con el arreglo pacífico de los conflictos;
- e) Los esfuerzos para satisfacer las necesidades de desarrollo y protección del medio ambiente de las generaciones presente y futuras;
- g) El respeto y el fomento de la igualdad de derechos y oportunidades de mujeres y hombres;
- i) La adhesión a los principios de libertad, justicia, democracia, tolerancia, solidaridad, cooperación, pluralismo, diversidad cultural, diálogo y entendimiento a todos los niveles de la sociedad y entre las naciones; y animados por un entorno nacional e internacional que favorezca a la paz. (Art. 1).”

El desarrollo pleno de una cultura de paz está integralmente vinculado a que “todas las personas desarrollen aptitudes para el diálogo, la negociación, la formación de consenso y la solución pacífica de controversias; entre otras cuestiones.” (art 3)

Este desafío es integral e implica a toda la sociedad, en este sentido:

- La Educación y los derechos humanos son un pilar fundamental.
- Los Gobiernos tienen una función primordial en su promoción y fortalecimiento que debe cumplirse en gran parte a través de políticas públicas que promuevan la igualdad de oportunidades, la justicia social y el cuidado del medio ambiente. Las políticas educativas de

divulgación y promoción de la paz y los derechos humanos son parte fundamental en este camino.

- A la Sociedad civil le compete comprometerse plenamente para su desarrollo
- Los medios de difusión tienen un papel informativo y educativo para promover la cultura de paz. (Artículos 4, 5, 6 y 7).

La Campaña Global de Educación para la Paz nos trae una definición de cultura de Paz acorde a su campaña “No hay paz sin educación para la Paz” donde se resalta en que esa Educación para la Paz debe ser “intencional, sostenida y sistemática”:

“Una cultura de paz será alcanzada cuando los ciudadanos del mundo entiendan los problemas globales, tengan la capacidad de resolver los conflictos constructivamente, conozcan y vivan con los estándares internacionales de derechos humanos y equidad de género y racial, aprecien la diversidad cultural y respeten la integridad de la tierra. Ese aprendizaje no puede ser alcanzado sin una Educación para la Paz intencional, sostenida y sistemática.”²⁵.

Es decir que un proceso de construcción de una cultura de paz busca desaprender formas de relación violentas, que muchas veces están naturalizadas, reforzadas e idealizadas por los medios masivos de comunicación y que cualquier esfuerzo por lograr una cultura de paz debe dirigirse a promover el reconocimiento permanente del otro(a), la comprensión, el diálogo, la empatía, la comunicación no-violenta y la solidaridad.

La cultura de paz necesita abordar diversos ámbitos para tener un verdadero impacto transformativo social. Marina Caireta (2008), refiere a un espiral que parte desde la esfera de las habilidades y actitudes personales en la

²⁵ Disponible en: <https://www.peace-ed-campaign.org/view/peace-education-quotes-memes/entry/227/> (extraída el 27/1/2021). Traducción propia.

transformación de conflictos cotidianos o cercanos y que al no ser eso suficiente, se debe pasar a la decisión de producir transformación en las estructuras próximas, creando ámbitos más democráticos y participativos llegando paulatinamente a una construcción de Paz a nivel nacional y global.

En relación a la expresión Cultura(s) de Paz con la “s” en cultura, muchos académicos han expresado que consideran más correcta la expresión, expresando la diversidad y multiplicidad de culturas existentes que pueden interpretar la paz con sus matices. Sin embargo otros siguen hablando de Cultura de Paz, como la cultura opuesta a la cultura de la Guerra. Como es una “discusión” aún vigente, en la que grandes estudiosos están en ambas corrientes, para ser respetuosos con ambas visiones se lo suele escribir con la “s” entre paréntesis.

Para el contexto latinoamericano, es particularmente importante considerar aquellos elementos de las tradiciones existentes en comunidades que tienen incorporados principios pacíficos desde sus ancestros o desde sus propias cosmovisiones, historias y religiones, las que aún encontramos vigentes en su cotidianidad y es por ello, que preferimos, hablar de Cultura(s) de Paz²⁶, teniendo en cuenta la significación y re-significación que cada cultura tiene del concepto de Paz y evitando los universalismos.

E- Educación para la Paz.

El campo disciplinar de la “Educación para la paz”, es relativamente reciente: teniendo su origen a fines de los años noventa del siglo XX. Los primeros pasos como campo teórico y práctico surgieron en años posteriores a la Primera y Segunda Guerra Mundial, cuando las y los educadores se enfocaron en enseñar para la no repetición de la guerra.

²⁶ Por ej. Tortosa, J.M. (2001a): «Cultura(s) de paz: funciones y límites», en Seminario de Investigación para la Paz: La paz es una cultura, Zaragoza, Gobierno de Aragón, 539-559 o el art. “El Desafío de la Paz Como Quehacer Humano: Retos [Antropológicos, Sociales, Políticos] De Culturas y Pueblos. Derechos Humanos, Cultura (S) De Paz.” De Ester Massó Guijarro. Universidad de Granada. Límite. Revista de Filosofía y Psicología ISSN 0718-1361 Versión impresa. Volumen 3, Nº 17, 2008, pp. 31-52 ISSN 0718-5065 Versión en línea.

Si bien se reconocen pedagogías previas, como Montessori, Cossetini o Kant desde la filosofía, es recién en el año 1986, que se redacta -por un equipo internacional de especialistas- “El manifiesto de Sevilla sobre la violencia” que marca un hito trascendente por afirmar que la paz es posible, en tanto que la guerra no es una fatalidad biológica.

Como hemos mencionado en los apartados anteriores, el campo de la EpP concibe la paz no con el concepto de paz negativa, sino como un proceso positivo, dinámico y participativo en el que se promueven el diálogo y la regulación de los conflictos de forma pacífica, en un espíritu de entendimiento y cooperación mutuos (Resolución No. 53/243 ONU). Para Jares, la EpP “pretende desarrollar un nuevo tipo de cultura, la cultura de la paz, que ayude a las personas a desvelar críticamente la realidad para poder situarse ante ella y actuar en consecuencia.” (Jares 1999:124) Este actuar en consecuencia tiene que ver con crear un impulso hacia la justicia social y la dignidad de los pueblos, promoviendo transformaciones en las personas y las comunidades que conduzcan a desarrollar esta cultura de paz de la que habla Jares. Desde esta concepción, la EDH y la EpP se implican mutuamente.

“Educar para la paz supone educar desde y para unos determinados valores, tales como la justicia, la cooperación, la solidaridad, el compromiso, la autonomía personal y colectiva, el respeto, etc., al mismo tiempo que se cuestionan aquellos que son antitéticos a la cultura de la paz, como son la discriminación, la intolerancia, el etnocentrismo, la obediencia ciega, la indiferencia e insolidaridad, el conformismo, etc.” (Jares 2004:32)

La interconexión entre la búsqueda de la paz y el respeto de los derechos humanos es sumamente estrecha, por eso también es lógico que se promuevan y enseñen juntos desde una misma pedagogía crítica que tal como dice el autor debe ser a través de la aplicación de enfoques socioafectivos y problematizantes.

El año 2000, se proclamó Año Internacional de la Cultura de la Paz (resolución 52/15) planteando cuatro retos fundamentales para la EpP en la década 2001 – 2010:

1. Educación para el conflicto y la convivencia
2. Educación para el desarrollo y la justicia

3. Educación para la valoración de la diversidad y la multiculturalidad
4. Educación para la democracia y los derechos humanos.

Estos cuatro retos constituyen aún hoy en día una línea de acción a seguir, a la que se le agregan otras cuestiones como el desarme, y la paz con el medio ambiente que también forman parte del enfoque integral inherente a la educación para la paz.²⁷

Asumir este enfoque supone abarcar el plano del individuo, en tanto se enfatiza el proceso de liberación y emancipación de uno mismo y del resto de los seres humanos: “la educación para la paz es una herramienta para la transformación de las condiciones contextuales internas y externas y para la construcción de un proceso liberador y creativo en ambas dimensiones” (Cabezudo y Haavelsrud 2010:97)

La educación para la paz es, entonces, un proceso liberador en el cual las personas, no como meros receptores de información sino como protagonistas y sujetos de conocimiento, profundizan una concientización sobre las violencias y su contexto de vida, así como de su capacidad para transformar esa realidad en una más pacífica, justa y colaborativa ya que “...su desafío consiste en proveer alternativas a la violencia” (Cabezudo y Haavelsrud 2010:104).

Nos interesa particularmente destacar el necesario paso a la acción transformadora que debe perseguir la EpP (sea en lo micro o en lo macro, según el caso y las posibilidades) “...ningún diagnóstico, ni visión, ni camino será suficiente si toda esta reflexión no es acompañada de la combinación de reflexión y acción. Si no se diera esto, la educación para la paz podría acabar en verbalismo o activismo.” (Cabezudo y Haavelsrud 2010: 102).

En este orden de ideas, Lederach (2000) propone entender dos tipos de finalidades en la EpP: la primera, relacionada con investigar los obstáculos de una elevada justicia y reducida violencia; y, la segunda, orientada a

²⁷ Cuando hablamos de desarme no nos referimos sólo al desarme nuclear sino también a las pequeñas armas que son inherentes a las prácticas delictivas de nuestra realidad regional, incidiendo en la altísima tasa de homicidios de América Latina.

construir conocimientos, valores y capacidades para emprender y edificar el proceso que lleva hacia la más plena realización de la paz.

Montañés y Ramos aportan una definición más contemporánea de la EpP que llaman Educación en y para la Paz Transformadora (EpPT) y que definen como:

“el proceso participativo, práxico y dialógico de sentipensar para la construcción (el refuerzo o el impulso) de un saber, de un sentir y de un hacer (y de un querer saber, de un querer sentir y de un querer hacer) promotor de la transformación noviolenta de conflictos y de modelos convivenciales violadores, inhibidores y pseudosatisfactores en modelos convivenciales de atención sinérgica de las necesidades en, entre y desde los sujetos que dan vida al proceso.” (Montañés Serrano y Ramos Muslera: 2019:467)

Educar para la paz y la cooperación es hoy una necesidad y un gran desafío que “se convierte en un imperativo pedagógico y ético” (Cabezudo 2013:44) para la educación actual, formal y no formal ya que como afirma la Declaración de Santiago sobre el Derecho Humano a la Paz: “La educación y socialización por la paz es condición *sine qua non* para desaprender la guerra y construir identidades desligadas de la violencia.” (art. 2).

Una educación para reflexionar acerca de nosotros mismos y de las violencias que vivimos en lo cercano y no tan cercano que nos mueva a actuar de manera colectiva, cooperativa y pacífica. Superar el simple rechazo a la guerra y la violencia directa, planteando la paz no como algo utópico o una meta, sino como un proceso por el que seres humanos intentan poner manos a la obra para transformar la desigualdad y la injusticia en equidad, la competencia en colaboración y de la indiferencia y agresión al cuidado con uno mismo, con el otro/a y con el medio ambiente.

Todo esto no se da de un día para el otro y requiere de un proceso y estrategias pedagógicas diferenciadas, que serán analizadas en el siguiente apartado.

E- 1. Pedagogías de la Paz.

La EpP y la EDH requiere de pedagogías innovadoras que renueven e interpelen a la pedagogía tradicional con un enfoque teórico-práctico específico, inscripto en las Pedagogías Críticas problematizadoras y liberadoras. Pedagogías que responden a nuevas formas educativas, horizontales, democráticas, dialógicas, holísticas y “no bancarias”. Participativas, inspiradoras y creativas, para promover un compromiso con la propia formación y transformación así como con las injusticias del contexto, potenciando una práctica interventora.

Valoran las diferencias y la multiculturalidad, rechazando la discriminación, el patriarcado, el colonialismo y el extractivismo como formas de opresión que impiden una convivencia pacífica.

Dentro de estas pedagogías, se rechazan las fórmulas reduccionistas o “mágicas” para su puesta en marcha; considerando que lo esencial es dar lugar a preguntarse por la paz y a la comprensión crítico-reflexiva del entorno, que vuelva a la paz y a las violencias un tema de reflexión, problematización, deconstrucción y reconstrucción permanente.

El plural de pedagogías de la paz, se debe a que, no se trata de un saber unitario u homogéneo sino que en su interior se despliegan diversos saberes que refieren a distintos principios y posturas.

Pero por sobre todas las cosas, lo que las caracteriza es que tienen como objetivo último la transformación personal y del contexto de la comunidad educativa hacia el bien común y las nuevas culturas de paz. Por lo tanto consideramos que deberían ser transversales en toda educación (formal y no formal).

La pedagogía transformadora de la paz como enfoque y filosofía preferidos de la enseñanza y el aprendizaje en los estudios de la paz, fomenta el desarrollo de una praxis autorreflexiva y una relación holística e inclusiva entre las dimensiones interna (personal) y externa (política, orientada a la acción) de la construcción de la paz. Esta praxis es la base tanto para la consideración interna como para la acción social y política que persiguen los estudios de paz (Conf con Jenkins 2016:1).

En esta investigación, asumimos el enfoque epistemológico crítico bajo el anclaje regional en tanto subcampo de la pedagogía general que, para el

caso concreto de América Latina, se inserta en el campo disciplinar, profesional y político de la educación popular. En este sentido, “hablar de la relación pedagogía y paz es exponer una relación académica, política y ética que no puede ser reducida a un saber instrumental o técnico”. (Muñoz Gaviria 2015:58)

En cuanto a la didáctica de las Pedagogías de la Paz, Muñoz Gaviria (2016) cita a Magendzo (1994) y desarrolla aspectos característicos, inscriptos en las corrientes críticas, de los cuales se podrían destacar los siguientes cuatro como fundamentales:

1) *Prácticas pedagógicas dialógicas y horizontales*: "Sólo el diálogo, que requiere pensamiento crítico, también es capaz de generar pensamiento crítico. Sin diálogo no hay comunicación, y sin comunicación no hay verdadera educación" (Freire 1970:92) Por lo que la primera postura que debe tomar un educador para la paz es romper con los esquemas verticales de la educación tradicional bancaria, para dar paso a un espacio sin jerarquías ni roles fijos, donde los sujetos puedan reconocerse como co-constructores del saber y la realidad a través del diálogo. Debe invitar a la participación, la interacción y la reflexión crítica como un ejercicio democrático y pedagógico que da como resultado el diálogo de saberes, de experiencias personales y de la teoría trabajada, que nos acerca a la práctica de la libertad que promueve la acción transformadora.

Por esto, en la EpP, “Los vínculos entre forma y contenido resultan evidentes. La forma en que se establece el diálogo y se seleccionan los temas crea una dinámica particular que los alimenta y enriquece a ambos” (Cabezudo 2013:88).

“El maestro ya no es simplemente el que enseña, sino el que se enseña a sí mismo en diálogo con los alumnos, que a su vez, al mismo tiempo que se les enseña, también enseñan. Se vuelven corresponsables de un proceso en el que todos crecen”. (Freire 1970:80)

Estos espacios de diálogo, así concebidos, fomentan la reflexión y la creatividad pero también la fraternidad, la solidaridad y la colaboración.

Basándose en el diálogo respetuoso como condición imprescindible para la estructuración de propuestas emancipatorias y construidas comunitariamente, donde se conciba al otro como “legítimo otro en la convivencia” (Maturana 1994, p. 46) desde un posicionamiento de la ética del cuidado y defensa de la vida.

Es decir que el diálogo horizontal y la participación son no sólo el punto de partida de toda currícula de EpP y los DDHH, la esencia de la educación como práctica de la libertad, es la plataforma de acción para recuperar, inventar (y reinventar) opciones viables para avanzar hacia una sociedad más justa y pacífica.

“Cualquier forma educativa debe ser evaluada en términos de su estructura y siempre deben hacerse las siguientes preguntas: ¿Permite retroalimentación? ¿Reúne a las personas en un esfuerzo conjunto en lugar de separarlas? ¿Permite la participación general y es la forma total de educación capaz de generar un cambio autogenerado? En resumen, ¿existe un diálogo que involucre a los alumnos, en lugar de simplemente un mensaje transmitido en entornos educativos?” (Galtung, citado por Bajaj 2008:51)

El eje articulador de estas pedagogías es entonces fomentar el empoderamiento individual y colectivo de la comunidad a través de la participación y la concientización acerca de las contradicciones sociales, políticas y económicas de la sociedad para actuar contra los elementos opresores en lucha por los derechos y la dignidad humana como base de la convivencia pacífica.

2) *Prácticas pedagógicas contextualizadas*. “Como educación sobre y para la paz, la esencia de la educación para la paz (pasado, presente, futuro) no puede separarse de la realidad del alumno.” (Jenkins 2019:6)²⁸ Las Pedagogías de la paz, deben partir de la realidad de la comunidad educativa, de situaciones concretas de los mundos de los educandos, de sus barrios,

28 Traducción propia.

sus deseos, sus temores y sus preocupaciones. El análisis de los tipos y niveles de violencia que se manifiestan en lo interior e individual y en el contexto colectivo (cercano y no tanto). Las causas directas e indirectas y las posibilidades de transformación a nivel personal y comunitario.

Un espacio de EpP debe dar lugar y fomentar discusiones desde un enfoque crítico, concernientes a “la paz, el desarme y los derechos humanos a través del estudio de cuestiones emergentes de su propia realidad (realidad micro) la que luego vinculará a realidades cada vez más complejas y lejanas (análisis macro).” (Cabezudo, -citando a Haavelsrud- 2013:47).

”Actuamos desde el exterior sobre aquellas cosas que apreciamos y valoramos. No se actuará sobre la justicia y la paz, aprendidas como conceptos y objetivos abstractos. La pedagogía del aprendizaje por la paz se persigue a través de la indagación que conecta conceptos abstractos con la experiencia del mundo del alumno”. (Jenkins 2019:203)²⁹

En síntesis, estos espacios de diálogo participativo y horizontal, deben introducir un abordaje dinámico, sensible a un entrenamiento epistemológico que permita no sólo percibir las violencias y las opresiones en nuestra propia vida, sino también en nuestra cultura y comunidad. Este análisis crítico de las violencias implica: tratar, develar, cuestionar, rechazar y desnaturalizar las injusticias sociales, económicas, raciales y de género, así como el colonialismo, el racismo y el patriarcado.

Todo ese análisis crítico debe tener como consecuencia la formulación de acciones concretas de deconstrucción personal y de transformación de realidades de opresión. El próximo paso es la necesaria búsqueda de acciones para la construcción de culturas de paz.

3) *Acciones tendientes a la transformación o cambio de las situaciones de opresión.* “La paz se crea y se construye con la superación de las realidades sociales perversas. La paz se crea y se construye con la edificación incesante de la justicia social”. (Freire:1986: 46) Por lo que este compromiso con la acción y el cambio, implica un posicionamiento ético en el que se considera que “...la educación debe consistir en hacer que los seres

29 Idem nota 28

humanos lleguen a ser sujetos históricos, que transformen el mundo” (Muñoz Gaviria 2015:62).

Si descubrimos que podemos cambiar la sociedad, es más fácil darse a la tarea de crearla y re-crearla, participando activamente en ella y poniendo en movimiento praxis transformadoras que persigan la realización del ideal de “otros mundos posibles”³⁰

“Si la educación para la paz es la pedagogía que tiene como objetivo el cambio, de manera tal de establecer una educación que no reproduzca el sistema sino que contemple la transformación social, es evidente que el contenido y la forma son componentes vinculados a su substancia donde deberán efectuarse cambios. Al mismo tiempo, ellos producirán cambios en las condiciones contextuales debido a su propia dinámica dialéctica³¹.” (Cabezudo y Haavelsrud 2010: 87).

Así, el aprendizaje de la paz adquiere un significado particular con la dimensión de una herramienta transformadora para el cambio en todos los actores del proceso, a nivel interno, social y político, en las realidades cercanas o distantes, participando individual y colectivamente en la construcción de un mundo más justo y pacífico³².

30 Reafirmando que “La lucha ya no se reduce a retrasar lo que acontecerá o asegurar su llegada; es preciso reinventar el mundo” (Freire 1997:50) y que “Considerarnos como sujetos y objetivos de la Historia nos hace seres de la decisión, de la ruptura. Seres éticos.” (Freire 1997:50)

31 En el mismo sentido agregan: “El contenido deviene en forma, en cierto sentido la forma es el contenido. Y ambos -actuando como agentes para el cambio- tienen la gran oportunidad –el desafío- de transformar las condiciones contextuales.” (Cabezudo y Haavelsrud: 89)

32 “Solo ha sido posible en la historia de la humanidad el campo de la política y la pedagogía como potencialización de la pregunta por otras formas posibles de devenir seres humanos, con ello es consustancial al campo político–pedagógico las utopías sociales como proyectos que han de motivar la acción, el movimiento y la construcción de humanidad. Con base en un principio pedagógico que reza que si bien el ser humano como ser formable ha de adaptarse a lo que se encuentra en su momento histórico, también debe pronunciarse con toda energía por las mejoras a lo que se le ofrece. “ (Muñoz Gaviria 2015:63)

“La auténtica liberación, el proceso de humanización, no es otro depósito que se pueda hacer en los hombres. La liberación es una praxis: la acción y la reflexión de hombres y mujeres sobre su mundo para transformarlo. Aquellos verdaderamente comprometidos con la causa de la liberación no pueden aceptar ni el concepto mecanicista de la conciencia como un recipiente vacío por llenar, ni el uso de métodos bancarios de dominación (propaganda, consignas, depósitos) en nombre de la liberación ". (Freire 1970: 79)

Si somos capaces de concebir y llevar a la práctica a la educación como parte de un proceso transformador social y político, que promueva la generación de instancias personales y comunitarias de transformación y de construcción de alternativas a las situaciones de violencia y de opresión vividas, la cultura de paz será una realidad más cercana y tangible y la liberación de las y los educandos también.

4) *Escenarios que inciten a la calma y la meditación, con una fuerte vinculación con la naturaleza y el amor con los demás.* Considerando que la clave de cualquier estrategia de paz debe ser la restauración de la confianza en nosotros mismos y en los otros, las pedagogías de la paz necesitan de espacios vitales donde se puedan generar prácticas que cultiven la paz interior, la introspección, la meditación y la conexión con uno mismo. (Cfr. con Muñoz Gaviria 2015:63) Entendiendo que la paz puede concebirse en círculos concéntricos donde en el primero se da la paz con uno mismo, luego la paz con el otro/a y finalmente la paz con el medio ambiente que nos rodea. Una segunda versión de esto mismo podría considerarlo como una cascada, en la cual si se tiene la armonía con uno mismo, la paz con el otro cae como una consecuencia lógica y a su vez la paz con naturaleza se daría como consecuencia de las otras dos interacciones pacíficas.



Imagen de elaboración propia.

Traemos aquí el concepto de Buen Vivir (Sumak Kawsay) como propuesta alternativa al sistema actual, como un pensamiento ancestral filosófico y político -incorporado a las Constituciones Nacionales de Bolivia y Ecuador- que propone una vida en equilibrio con relaciones armoniosas al interior de cada ser humano, entre las personas, la comunidad, la sociedad y la madre tierra a la que pertenecemos. El Buen Vivir requiere que las personas, comunidades, pueblos y nacionalidades gocen *efectivamente* de sus derechos y ejerzan responsabilidades en el marco de la interculturalidad, el respeto a sus diversidades y la convivencia armónica con la naturaleza. (principios incorporados a la constitución de Ecuador arts. 275 a 278).

A manera de síntesis de las Pedagogías para la Paz, Cabezudo y Haavelsrud acuerdan en estos 5 puntos que sirven de guía al educador a la hora de planificar su postura y currícula de EpP. Comienzan enfatizando - una vez más- la importancia de partir de la propia experiencia de vida del estudiante, es decir, la posibilidad de 'leer el mundo' de manera tal que esté en condiciones de:

- (1) observar y diagnosticar la existencia de violencia (física, estructural, cultural) en su propio contexto y en sus relaciones hacia el exterior, es decir, con otros contextos;
- (2) buscar las causas que dieron origen a

esa violencia, tanto internas (incluyéndose a sí mismo) como externas a su propio contexto; (3) formular visiones sobre futuros alternativos no violentos; (4) reflexionar acerca de los instrumentos de cambio apropiados; y (5) actuar con habilidad propendiendo a la creación de nuevos procesos y construcciones pacíficas³³.” (Cabezudo y Haavelsrud 2010:89)

Los autores invitan a que que estos cinco pasos sirvan como una “guía informal” del modo en que un proceso de educación para la paz conduce al estudiante desde “un punto inicial de observación y diagnóstico de la violencia hacia la ejecución de acciones prácticas para la transformación de esa realidad en paz y no violencia.” (Ibidem 2010:89)

El enfoque de las pedagogías de la paz no se reduce al ámbito educativo formal, sino que es parte de una mirada pedagógica-filosófica de la educación en general, entendida como un proceso de enseñanza-aprendizaje donde confluye lo lógico (el pensar), lo vivencial (el actuar) y lo emocional (el sentir); donde se generan espacios para la paz interior -en el convencimiento de que no se puede dar lo que no se tiene- y para el auto y hetero-reconocimiento como primer paso hacia la formulación de acciones tendientes a la construcción de paz en nuestras comunidades.

Las pedagogías de la paz por todo lo mencionado, sólo son posibles desde un posicionamiento ético, político, que plantee un proyecto de humanidad inclusivo, solidario que tienda a la justicia social y a la transformación personal y colectiva, “a través de una investigación crítica y reflexiva que requiere una comprensión inclusiva-holística de la relación entre conocimiento, aprendizaje y acción” (Jenkins 2016:5³⁴)

33 Los subrayados son propios.

34 Traducción propia

F- Educación para la Paz y los demás Derechos Humanos como Política Pública.

“No hay paz sin Educación para la Paz” plantea la Campaña Global de Educación para la Paz (GCPE por sus siglas en inglés). En el mismo sentido, Rodino expresa que sin EDH generalizada es imposible concebir una cultura de derechos generalizada, entendiendo que es la EDH la que hace la mediación entre el reconocimiento legal de los DDHH y su aplicación en la cotidianidad.

La EpP y los demás DDHH tiene una enorme capacidad para impulsar políticas y transformaciones hacia sociedades más inclusivas, equitativas, participativas y pacíficas, traducándose en cambios efectivos y mejoras tangibles en la vida de la población, siendo este es el fundamento principal de nuestro apoyo a la promoción de políticas públicas de EpP y los demás DDHH. Considerando además, que “Toda persona tiene derecho a recibir, en condiciones de igualdad de trato, una educación en y para la paz y los demás derechos humanos” tal como lo expresa el art. 2 inc 2 de la Declaración de Santiago Sobre el Derecho Humano a la Paz (2010), el que además, señala que esta educación “debe ser el fundamento de todo sistema educativo” para:

“generar procesos sociales basados en la confianza, la solidaridad y el respeto mutuo; incorporar una perspectiva de género; facilitar la resolución no violenta de los conflictos; y ayudar a pensar las relaciones humanas en el marco de una cultura de la paz.” (idem)

Es sabido que los derechos, para ser ejercidos y defendidos necesitan ser conocidos; por eso su difusión, es uno de los objetivos principales de la educación básica y específicamente de la EDH, para que puedan ser exigidos y su garantía reclamada en las instancias pertinentes de la organización estatal interna o internacional, posibilitando el cumplimiento y vigencia efectiva de los mismos.

La EpP y los demás DDHH requiere, por tanto, de políticas públicas específicas, que creen las condiciones para que ésta pueda llevarse a cabo y que la desarrollen como un derecho humano. Si bien la escuela es la institución más concreta que tiene el Estado para la formación y transformación de las interacciones sociales de los ciudadanos, esta responsabilidad de los gobiernos es integral, no estando únicamente ceñida al Ministerio de Educación, ni a la educación formal.

El Estado en todos sus estamentos y niveles tiene la gran responsabilidad de impulsar políticas públicas de EpP y los demás DHHH para que éstos se hagan efectivos y exista una verdadera promoción de culturas de paz y los demás derechos humanos desde todos los ámbitos gubernamentales. Por ello, los agentes estatales –sin excepciones– deberían ser educados en DDHH de manera regular y rigurosa considerando que “cualquier servidor público que no comprenda su tarea con perspectiva de derechos humanos corre el riesgo de violarlos, por acción u omisión”. (Rodino: 2014: 133).

En este sentido, los gobiernos y las autoridades nacionales tienen la responsabilidad primordial de determinar, impulsar y dirigir las prioridades, estrategias y actividades destinadas a consolidar y sostener la Paz³⁵.

La experiencia que se estudia en esta investigación, comprende los Ministerios Desarrollo Social y Trabajo y Seguridad Social a nivel provincial y la Secretaría de Salud a nivel municipal. El hecho de no ser promovida por el Ministerio de Educación la hace, a nuestro modo de ver, muy interesante para el análisis y para considerar su replicabilidad. Asimismo, se encuentra en total sintonía con lo que expresa la Declaración para la Transición hacia una Cultura de Paz en el siglo XXI, en el sentido de que las y los ciudadanos debemos organizar Pedagogías para la Paz y proponer:

“...políticas públicas que: Fomenten y apoyen proyectos de educación para la paz, expandibles en las instituciones públicas y en ámbitos no formales mediante iniciativas

35 Resolución 2535/2020 del Consejo de Seguridad de la ONU.

comunitarias que no sean exclusivas de escuelas y universidades que los conviertan en un negocio.”

Los instrumentos internacionales, cada vez más, incluyen cláusulas sobre la obligación de los Estados de formar a sus agentes en los principios y estándares de DDHH. En cuanto a América Latina, los órganos del sistema interamericano realzan en sus sentencias y recomendaciones la EDH para los agentes públicos³⁶.

En este sentido, Rodino agrega:

“... la EDH logra más que capacitarlos en derechos humanos. Los ayuda a ver los derechos como una “vara de medir” su trabajo regular —es decir, como lo que son, parámetros éticos, críticos y políticos—; para identificar los problemas sociales que enfrentan a diario; para ubicar su propio rol frente a ellos (real y deseable); y para visualizar correctivos que está a su alcance impulsar. Los compromete ética y políticamente a movilizarse para producir cambios.”
(Rodino: 2014: 132).

En cuanto a los retos de las políticas públicas de Educación para la Paz y los demás DDHH, quizá el mayor de ellos tiene que ver con la voluntad política, que se traduce en recursos económicos y técnicos para la construcción de programas articulados, los que se deben priorizar por sobre aquellos de bajo impacto o que no tengan una apuesta clara por la paz y los demás DDHH. Reorganizar las apuestas programáticas alrededor de la paz, y los demás DDHH exige transformaciones institucionales y una gran capacidad de coordinación, lo cual implica la construcción de una apuesta colectiva que involucra también a la sociedad civil.

³⁶ En especial a quienes en el pasado se vieron involucrados en violaciones sistemáticas de derechos, como las fuerzas armadas y policiales, penitenciarias y los encargados de impartir justicia.

Entre los fundamentos de una formación en paz y los demás derechos humanos, se destaca el ser un proceso *transformador* individual, social y político que apunta al reconocimiento y valoración de la dignidad del otro/a, que permite establecer relaciones democráticas, pacíficas y colaborativas así como concretar el potencial sensibilizador y transformador -a nivel personal, social y comunitario- para constituirnos como sujetos con otros, como ciudadanos de un país y de un sistema global.

Como lo expresa Penhos (2018:53) “llegamos a la cuenta de que las mayores esperanzas siguen pasando por apostar a un orden internacional que procese los conflictos a través de la mediación política y la resolución pacífica” por lo que se debe apostar a la EpP y los demás DDHH se convierta en una prioridad política, social y económica para ser objeto de más y mejores políticas públicas cuyo objetivo último sea fomentar la cultura del diálogo y la transformación y prevención de las violencias.

CAPÍTULO II ESTRATEGIA METODOLÓGICA.

“La educación verdadera es praxis, reflexión
y acción del hombre sobre el mundo
para transformarlo” Freire



Juego de la silla versión colaborativa.
Paradigma de la Cooperación.

Dinámicas de generación de Confianza al
interior del grupo

La metodología que asumimos en este estudio fue de investigación acción, descriptiva y exploratoria. Un estudio de caso que involucró a una población específica. Esta perspectiva, desarrolla una acción investigativa en el campo para conocer en profundidad los fenómenos en su contexto, especialmente permitiendo comprenderlo desde el punto de vista de los involucrados. Se analizó la implementación de un programa que combinó una política pública provincial de capacitación e inserción laboral y otra municipal de prevención de violencia en la APS. La misma consistió en una capacitación en transformación positiva de conflictos en el marco de la educación para la paz y los demás DDHH con una práctica posterior en Salas de Espera de Centros de Salud Municipales del Distrito Oeste de la ciudad de Rosario.

Para este fin, se analizó el Programa Nexo Oportunidad denominado “Transformación Positiva de Conflictos, Convivencia y Construcción de Cultura(s) de Paz”, que luego, por decisión de las y los jóvenes participantes, fue denominado de los “Trabajadores de la Convivencia”. Dicha experiencia piloto se realizó con un grupo de 12 jóvenes desempleados, entre los meses de abril y septiembre de 2019.

Tal como lo indica Evans (2010:21) “La investigación-acción promueve una nueva forma de actuar, inicia un esfuerzo de innovación y mejoramiento de nuestra práctica que debe ser sometida permanentemente al análisis, evaluación y reflexión”. En este posicionamiento, la experiencia en mención permitió analizar el proceso de aprendizaje de “gestión pacífica de conflictos” a través del anclaje pedagógico-didáctico y participativo que hemos anticipado largamente en el capítulo anterior.

A partir de entrevistas personales semi-estructuradas y cuestionarios realizados durante y una vez finalizada la experiencia, se indagó los diferentes impactos que ésta ha tenido a nivel personal, grupal, institucional y comunitario. Se pudo identificar las marcas e implicancias que ha tenido en las y los participantes, su familia y su correlato en las salas de espera de los centros de salud como ámbito de realización de las prácticas.

En cuanto a la investigación acción, nos basamos en los estudios realizados por Fals Borda (1979) en su experiencia Colombiana sobre la investigación acción:

“La práctica permitió constatar también que el investigador consecuente puede ser al mismo tiempo sujeto y objeto de su propia investigación y experimentar directamente el efecto de sus trabajos... pero tiene que enfatizar uno u otro papel dentro del proceso, en una secuencia de ritmos en el tiempo y el espacio que incluyen acercarse y distanciarse de las bases, acción y reflexión por turnos “ (Fals Borda 2012:219)

Este planteo abre la posibilidad de investigar los efectos de la propuesta de capacitación que hemos integrado, siempre y cuando se tengan en cuenta aquellas cuestiones que desdibujan los límites de quien investiga y las condiciones que propician esta práctica. Por ello resulta determinante, a la hora de construir criterios de objetividad, enfatizar uno u otro rol así como

acercarse o alejarse de la acción que está en el foco de estudio. Por eso en este caso, la parte investigativa se dio una vez terminada la capacitación.

Asimismo, rescatamos de la investigación acción, el hecho de que permite buscar una solución teórica alterna que permite “aproximarse mejor a la realidad para entenderla y transformarla” (Ibidem:222) ya que eso es lo que buscamos con la Educación para la paz en general y con la experiencia en análisis en particular.

En cuanto a la metodología cualitativa, no sólo comprende un conjunto de técnicas que permiten recoger y procesar datos del campo de investigación, sino que además puede constituir un modo original de abordaje del mundo. La observación de acciones y el análisis de discursos apunta a producir interpretaciones del objeto estudiado, en un marco delineado por el comprensivismo. (Kunz y Cardinaux: 2015).

En el caso concreto, esta es una investigación cualitativa, cuyo propósito es la exploración de una práctica educativa en el marco de la implementación de dos políticas públicas con diferente finalidad que pudieron integrarse logrando mutuos beneficios.

En cuanto a las estrategias para fomentar la validez de los datos, estos fueron registrados de modo digital (grabación de audio). Las y los jóvenes sabían que las entrevistas y las grabaciones eran para una investigación de tesis, se les explicó en qué consistía y ellos/as estuvieron de acuerdo.

Se destaca además, que dieron expresamente su consentimiento para usar sus nombres reales. En este caso, fue una decisión metodológica romper la regla de confidencialidad y anonimato por dos motivos: por un lado, considerando que un punto importante de lo que aquí ahondamos tiene que ver con la constitución subjetiva que revela asumirse como agentes de paz y derechos humanos; y, por el otro, identificando la satisfacción que ellos tienen en este rol y en este trabajo. Por lo cual, interpretamos como un valor agregado el hecho de que cuenten, además, con una investigación relacionada a su experiencia, que lleve sus nombres reales ya que no hay nada que pueda perjudicarlos, sino todo lo contrario.

Cabe entonces precisar, cuál fue el contexto de las entrevistas individuales que han sido realizadas. En líneas generales, la mayor parte de las mismas han durado unos 30 minutos aproximadamente, un tiempo relativamente breve si consideramos el tipo de instrumento de recolección que estamos analizando. Sin embargo, debe tenerse en cuenta que las y los jóvenes han tomado un contacto diario a lo largo de la implementación de la capacitación, de modo que las cuestiones que hacen a la confianza, reciprocidad y privacidad han sido respaldadas por el proceso que abarcó la misma.

El lugar de la entrevistadora, en mi caso quien suscribe, ha intentado sostenerse con la lectura de las preguntas en tercera persona, de modo de que quien era entrevistado/a no se sintiera influenciado/a. Se puntualiza asimismo, que antes de iniciar la entrevista y abarcar la definición del tiempo y el espacio para llevarla a cabo, se dejaba en claro que la entrevista no tenía vínculo alguno con la implementación de la política pública, y que bajo ningún aspecto nada de lo que allí se dijera iba a tener un análisis de quienes sostenían la gestión política de la implementación y su continuidad.

Con la intención de atenuar el efecto de una perspectiva subjetiva, se ha optado por potenciar el rigor y la validación metodológica en función de establecer estrategias de triangulación en algunos casos puntuales. En otras palabras, se buscó integrar el análisis con datos cuantitativos extraídos de cuestionarios efectuados para complementarlo con las percepciones de actores de distintos grupos como ser miembros del equipo de Desarrollo Social (acompañantes) y docentes invitadas, así como personal de los equipos de salud de los Centros donde las y los jóvenes hicieron las prácticas.

Cabe aclarar que si bien se considera que para una investigación más integral de la experiencia se hubiera podido incluir también las diferentes dimensiones vivenciadas y analizadas por las y los integrantes del Equipo de Salud que estuvo abocado a acompañar esta experiencia, al personal de los Centros de Salud que cuentan con TC, y directivos tanto de la Secretaría de Salud Municipal como del Ministerio de Desarrollo Social (MDS) y Trabajo y Seguridad Social Provincial, para tener un estudio más completo de la

experiencia³⁷. Sin embargo, con el objetivo de priorizar la voz de las y los jóvenes y de ajustarse a la extensión sugerida para esta Tesis, los testimonios se redujeron casi exclusivamente a estos últimos con algunas excepciones puntuales de testimonios que se incluyen de algunas de las personas que desde la Secretaría de Salud Municipal y desde Desarrollo Social Provincial acompañaron la capacitación y práctica de las y los T.C.

En cuanto a la voz de las y los jóvenes, ésta resulta de diferentes registros, que dan cuenta de las características del estudio de campo. Es decir:

A- Entrevistas filmadas -registro audiovisual- realizadas durante la capacitación,

B- Entrevistas grabadas -registro de audio- realizadas durante la capacitación,

C- Entrevistas escritas -registro escrito- realizadas durante la capacitación, y también una vez concluida la misma.

D- Diversos relatos -registro escrito- que ellos/as produjeron en diferentes ocasiones como por ejemplo cuando se cumplió un año del comienzo del Proyecto y que se subieron a las redes (facebook e Instagram³⁸) propios y de “Los trabajadores de la Convivencia”.

En resumen, estos son los números generales:

- 32 entrevistas personales y una grupal a las y los TC (la mayoría en persona y luego, por la pandemia de COVID 19, algunas fueron vía formulario enviado por internet) estas entrevistas tuvieron lugar en distintas etapas del proceso: antes, durante y una vez terminada la experiencia;
- 4 entrevistas a acompañantes y equipo de salud de los CdS donde se insertaron los TC;
- 5 hs 10 min de material audiovisual -filmación de dinámicas grupales, de espacios de reflexión, de trabajo en equipo, de presentaciones de

37 Donde se puedan evaluar resultados o impactos de la política de inclusión laboral por un lado y de la política de prevención y abordaje pacífico de conflictos para la APS por otro.

38 <https://www.facebook.com/Trabajadores-de-Convivencia-572332756605646> y <https://www.instagram.com/trabajadoresdeconvivencia/>

las y los TC ante docentes invitados y/o directivos del MDS de la Provincia, de la Secretaría de Salud Municipal y de algunas de las entrevistas personales mencionadas.

- 55 min. 38 seg. de grabaciones de sonido.

Deseo detenerme en las cuestiones que hacen al estilo de la redacción del presente trabajo. Como se podrá constatar, se asume la primera persona del plural puesto que esto tiene estricta vinculación con dos elementos a considerar: en primer lugar, el enfoque epistemológico que asumimos, que ha sido acreditado a partir de focalizar en una experiencia de construcción colectiva. Según el parecer de quien suscribe este estudio, el relato propio queda subsumido en una práctica social que lo contiene y lo explica, e incluso más: le da sentido. Ello explica que un número importante de personas que han facilitado esta producción científica, haya quedado en el anonimato, a pesar de la referencia de muchas otras. En segundo lugar, desde el punto de vista metodológico, he anticipado mi adhesión a la modalidad “investigación-acción”, cuyo supuesto claramente es subjetivo, lo cual me lleva a evaluar la pertinencia de quien enuncia en primera persona.

Cabe aclarar, que tanto en los documentos de su autoría como en las entrevistas escritas, se optó por copiar textualmente las respuestas independientemente de errores de tipeo u ortografía, considerando que así se era más fiel a su relato, sin modificaciones externas de la investigadora.

Por último, se aclara que se definió poner el nombre completo y la edad que tenían al momento de comenzar la experiencia (abril 2019) y que una vez presentados, en lo sucesivo y a los efectos de ganar fluidez en la lectura se escriben sólo sus iniciales.

CAPÍTULO III MARCO CONTEXTUAL.

“La paz perpetua no es una idea vacía,
sino una tarea” Kant.



Festejo del día del niño a las afueras del
CdS Stafieri, con la participación de los TC

Las y los TC llegando a un Hospital un día
de lluvia

A- El contexto de los y las Trabajadores de la Convivencia.

La realidad sociocultural de nuestro país y particularmente de la ciudad de Rosario, implica que muchas/os jóvenes de barrios periféricos se encuentren atravesados por situaciones complejas de violencias, consumos problemáticos de sustancias, abusos, hacinamiento y debilidad en los lazos familiares y sociales. Sumado a esto, en su mayoría, tienen escasos vínculos con los distintos niveles estatales: tasas altas de desescolarización, dificultades en el acceso a la justicia y a la salud, entre otras tantas carencias estructurales. Todo lo cual lleva a que sean más propensos a estar ante riesgos que afectan su integridad psicofísica, poniendo en riesgo su vida y su futuro, en consonancia con la frase que afirma que no son peligrosos, están en peligro.

En este contexto, la mayoría de políticas de capacitación laboral para jóvenes considera los oficios tradicionales, como por ejemplo carpintería o panadería, como una forma de atenuar demandas materiales; sin abrirse a cuestiones como la facilitación del diálogo y la promoción de una convivencia pacífica la cual consideramos condición indispensable para desarrollar otras prácticas legítimas que organizan la vida social.

Estos enfoques en cierto punto reduccionistas, complementan los discursos de gran parte de la sociedad y de los medios de comunicación, donde refuerzan la idea de las y los jóvenes ligados a la violencia, ya sea como víctimas, o como perpetradores.

La implementación de la política pública que analizamos, permite contraponer el lugar de las juventudes y el papel crucial que les cabe en tanto sujetos de derechos y constructores de paz en sus comunidades.

Si bien desde diversos sectores se rechaza la violencia directa como modelo de vida, en general se desconocen, por un lado, la incidencia de los condicionantes sociales a la hora de establecer un diagnóstico de abordaje; y, por el otro, opciones alternativas para gestionar los conflictos de forma constructiva, lo que involucra desconocer metodologías e instrumentos aplicados en los procesos de mediación y/o facilitación.

Por algunos de estos motivos, la capacitación objeto de la presente investigación sobredimensiona el hecho de que se dió en el marco de dos políticas públicas, una Provincial y una Municipal, de las cuales a los efectos de caracterizar sus objetivos, enfoques y destinatarios, se dispone su análisis por separado en los subsiguientes apartados.

B- Programa Nexo Oportunidad.

El programa Nexo Oportunidad promovía la realización de experiencias laborales concretas para jóvenes en empresas o en el mismo Estado. Se trataba de una apuesta conjunta de los Ministerios de Desarrollo Social y de Trabajo y Seguridad Social de la Provincia de Santa Fe, que buscó el fortalecimiento de la trayectoria formativa, la adquisición de competencias laborales y el desarrollo de aptitudes, conocimientos y habilidades útiles para desempeñarse en espacios de trabajo.

Entre las y los destinatarios/as, el perfil que se buscaba era de jóvenes de 16 a 35 años que hayan pasado por las instancias de formación del programa "Nueva Oportunidad"³⁹; o que formen parte de la población con

³⁹ Programa destinado a jóvenes de entre 12 y 35 años en situaciones de criticidad y de extrema vulnerabilidad social que hayan dejado la escuela, no tengan empleo ni formación

mayor vulnerabilidad laboral como comunidades migrantes; personas con discapacidad; víctimas de trata; pueblos originarios; población post penitenciaria; colectivo LGTB, y cualquier otro grupo que el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social considere como población priorizada en la implementación de las políticas públicas, por ser aquella con más dificultades a la hora de insertarse laboralmente.(Dto. provincial N° 1136/18).

Las prácticas tenían una duración de seis meses, prorrogables por otros seis meses. Las mismas no podían superar las 20 horas semanales y los horarios no debían coincidir con los momentos de cursado de las o los jóvenes que se encuentren estudiando (ya sea en nivel medio o superior).

C- Dirección de Centros de Salud de la Municipalidad de Rosario.

La red de Salud en la ciudad de Rosario está compuesta por efectores (Hospitales, SAMCOs y Centros de Salud) de gestión provincial y municipal en trabajo articulado con otras áreas, para dar respuesta efectiva a la ciudadanía. Estos efectores, en la provincia de Santa Fe están divididos en niveles de complejidad.

El 1er Nivel de intervención son los Centros de Salud, que son el lugar de mayor proximidad al vecino y donde se efectúan las primeras acciones de asistencia sanitaria. No poseen camas de internación y son los encargados de garantizar la salud territorializada. Sus servicios están adaptados a las necesidades de la comunidad de cada barrio en particular. En él se realizan actividades de prevención, promoción y educación de la salud, como así también de diagnóstico, tratamiento y rehabilitación.

El 2do Nivel son los Hospitales y Samcos de baja y mediana complejidad.

en oficios. Brinda capacitación y espacios de intercambio y reflexión para que adquieran herramientas de inserción laboral y hábitos de convivencia social con el pago de un incentivo económico (una asignación económica mensual). Si bien nació en el año 2013, dentro del Ejecutivo Municipal, en 2015 se expandió a toda la provincia de Santa Fe. A partir de diciembre de 2019, con el cambio de signo político en la provincia, se reemplazó por un programa similar (Santa Fe Más) y permaneció con su nombre original en la gestión de la MR donde actualmente continúa.

El 3er Nivel son los Hospitales de alta complejidad, siendo el último y más completo nivel de la red.⁴⁰

La Dirección de CdS de la MR es la encargada de dirigir la política pública en todos los Centros de Salud Municipales a través de prácticas específicamente dirigidas a garantizar la equidad en la utilización de servicios de salud según necesidad. Es en este marco, que se piensa esta política de prevención de conflictos violentos, desde una lógica pacifista.

CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA DEL NEXO OPORTUNIDAD EN TRANSFORMACIÓN POSITIVA DE CONFLICTOS Y CONSTRUCCIÓN DE CULTURAS DE PAZ (TRABAJADORES DE LA CONVIVENCIA).

"La educación para la paz por sí sola
no logrará los cambios necesarios para la paz:
prepara a los estudiantes para lograr el cambio".
Cabezudo y Haavelsrud.

⁴⁰ Para garantizar el funcionamiento de la misma, articulando los tres niveles, existe el Sistema integrado de Emergencias Sanitarias (SIES) que cuenta con vehículos de traslados y centrales de operaciones y traslados.



Salón del Centro Municipal del Distrito Oeste donde se daban los encuentros teórico-prácticos.



Presentación de los/las participantes con las docentes y acompañantes.

Dinámicas de Psicodrama.

En este apartado daremos a conocer las siguientes características: el diseño de investigación (fundamentación, lineamientos del trabajo y objetivos); la gestión pedagógica que involucró este proceso de capacitación (selección de temas y metodologías); y finalmente, el análisis de los resultados (el impacto sobre los distintos niveles: personal, familiar/grupal, laboral/ institucional y comunitario).

Describir los aspectos generales de la iniciativa en cuestión, no desvía de los objetivos originales, sino que brinda el marco de referencia necesario para el relevamiento de datos empíricos y, eventualmente, hacer replicable la experiencia.

La unidad de análisis de nuestra investigación son las y los jóvenes que han asumido el rol de “Trabajadores de la Convivencia”. Los indicadores en cuanto instrumentos de medición de las variables asociadas a las metas han sido una guía vital para la investigación de campo.

Como es conocido en el oficio de la investigación, las variables las hemos expresado en dimensiones denominadas “cuali-cuanti”; en otras palabras, para los indicadores cuantitativos lo hemos expresado en números y/o porcentajes; para los cualitativos se asume un criterio más “nominal” como por ejemplo, “logrado” o “no logrado”.

En función de la experiencia que se ha relevado, creemos pertinente involucrar la dimensión temporal que atravesó su desarrollo. En tal sentido, resultó necesario vincular la planificación con el proceso temporal, a los efectos de poder discriminar en indicadores “estratégicos” que registren diferentes instancias del desarrollo. Ellos han sido:

- Cualitativo (Subjetivo): Percepción de satisfacción de los jóvenes en relación a la capacitación obtenida.
- Cuantitativo (Objetivo): Cantidad de jóvenes que participaron de prácticas laborales, cantidad de jóvenes que lograron una relación laboral formal (contrato laboral), cantidad de horas de capacitación teórica y práctica y lugares que cuentan con un trabajador de la Convivencia.

Siguiendo estos lineamientos, las principales dimensiones de las variables han sido:

- Adquisición y/o potenciación de nuevos conocimientos, aptitudes y habilidades.
- Incorporación de hábitos pacíficos.
- Transferencia del aprendizaje al ámbito laboral.
- Desarrollo personal y fortalecimiento de la autoestima de las y los jóvenes.
- Cambios actitudinales.

- Nivel de reducción o prevención de conflictos y grado de conflictividad en las Salas de Espera de los Centros de Salud.

En relación a los indicadores de evaluación, hemos podido precisar los siguientes:

- Cantidad de jóvenes ingresados al mercado de trabajo (en el oficio de la capacitación y/o en otros similares) y porcentaje de jóvenes que han logrado su permanencia. (indicador de resultado).

Al intentar medir estas múltiples dimensiones que se ponen en juego a través de los indicadores de la experiencia, tratamos de abarcar todo tipo de precisiones sobre los aspectos que caracterizan las variables que se están abordando así como de capitalizar al máximo las evidencias de campo.

Por el hecho de abordar la problemática desde una política pública, nos ha parecido pertinente integrar al análisis de datos que han sido producidos en el marco de organizaciones públicas que deben rendir cuenta de informes técnicos de diagnóstico y gestión que, con frecuencia, son utilizados para dar el marco de referencia indicado a la puesta a punto de las acciones públicas. Al mismo tiempo, consideramos oportuno que el principal relevamiento de campo se apoye en los testimonios directos de las y los protagonistas de la experiencia.

En cuanto a la evaluación de las necesidades de los centros de salud, se hizo patente la necesidad de contar con personal con conocimientos, aptitudes y habilidades para la facilitación del diálogo, la prevención contención y/o desescalada de conflictos violentos.

A- Un Nexo Oportunidad de Transformación Pacífica de Conflictos.

La complejización de las prácticas en salud y el creciente nivel de conflictividad y violencia en los vínculos sociales, inciden en los procesos e instituciones en general y de APS en particular. En este sentido, cada vez más, diferentes organizaciones e instituciones del ámbito público o privado requieren contar con personal capacitado en habilidades “blandas” que permitan mejorar la convivencia institucional. En consecuencia, resulta prioritario promover un espacio para la adquisición y potenciación de

conocimientos, aptitudes y habilidades en Transformación Positiva de Conflictos y Construcción de Culturas de Paz para los agentes del Estado y de las instituciones privadas que así lo requieran.

Este Nexo Oportunidad, estuvo también impulsado por un fuerte pedido de “seguridad” de parte de algunas personas de los equipos de los CdS. Cabe resaltar que, para este caso, la respuesta de la Dirección de Centros de Salud fue un abordaje pensado desde una idea de seguridad no anclada en lo punitivo ni en lo policial sino más bien en una lógica de cuidado y seguridad humana, con un enfoque más amplio y holístico para la seguridad que se centra en las personas. Así entendida la seguridad humana es la protección y promoción de los derechos fundamentales y las necesidades básicas de las personas y su objetivo principal es garantizar que las personas vivan vidas libres de violencia, inseguridad y privaciones, estando inserta en un paradigma en el cual:

“las principales amenazas surgen de la falta de desarrollo humano en educación, salud, desigualdades económicas y falta de respeto a los derechos humanos. Este nuevo concepto responde a dos nuevas ideas: primera, que la seguridad debe centrarse en las personas; y segunda, que la seguridad de las personas se ve amenazada no solamente por la violencia física, sino por otras amenazas como la subsistencia o las condiciones de llevar una vida con dignidad. Además, el concepto tiene dos dimensiones, una cuantitativa, la satisfacción de las necesidades materiales básicas que aseguren la continuidad de la vida, y otra cualitativa, vinculada a la dignidad, lo que exige avanzar en la satisfacción de los derechos humanos. (Ortega y Font 2012:170)

Compartiendo absolutamente lo planteado por Ortega y Font, esta política pública entendió que la forma de prevenir la violencia -incluso robos que se venían sucediendo- no debía abordarse con más policías sino brindando un

espacio para la escucha y el cuidado, promoviendo el rol de jóvenes de los propios barrios como agentes de Paz y DDHH.

Además esta es una respuesta preventiva que dialoga con cuestiones sociales y de inserción laboral tan necesarias para las juventudes de la periferia rosarina. Dejar en evidencia que las y los jóvenes de áreas urbanas pobres merecen tener opciones de capacitación que no se reduzcan a los oficios tradicionales (panadería, carpintería y peluquería, entre otras) era también uno de los objetivos de esta experiencia piloto.

Una capacitación en Abordaje Positivo de Conflictos en el marco de la EpP y los demás DDHH, tiene en este caso, el plus de potenciar el lugar de las y los jóvenes, dando pasos firmes hacia un proceso de que les permita asumirse -y ser asumidos- como agentes de cambio y preventores de violencia en sus comunidades, pasando así de la estigmatización social a un proceso de resignificación del reconocimiento comunitario.

B- Desarrollo Metodológico.

A la hora de realizar el trabajo de campo, se hizo necesario identificar cinco instancias diferenciadas en este proceso: 1. Etapa Preparatoria, 2. Ejecución del Curso, 3. Sistematización, 4. Evaluación y monitoreo por parte de los impulsores de la política, 5. Retroalimentación. Cada una de estas instancias fueron preestablecidas a los efectos de propiciar pausas evaluativas que faciliten la concientización crítica y colectiva del grupo de jóvenes involucrado, en una sucesión que requirió reajustes constantes y periódicos. Este proceso tuvo en cuenta que:

“La edh no puede ignorar los contextos y ser un proceso formativo único, ni universalmente uniforme. Al contrario, busca llegar a todas las poblaciones, pero a cada una de la manera más apropiada a su caso. Por eso, los programas de edh, además de objetivos y contenidos generales, deben tener otros específicos para cada grupo de destinatarios y su situación.”
(Rodino 2014:131).

Y por esto mismo, la necesidad de conocer lo más a fondo posible el contexto de las y los jóvenes participantes así como de los barrios en los cuales se asientan los CdS en los que realizarían las prácticas. Por tal motivo la etapa preparatoria se pensó como un proceso que tenía distintas etapas a saber:

B-1. Etapa Preparatoria.

1.a. Reuniones y actividades relativas a la elaboración del proyecto.

Las mismas tuvieron como fin identificar necesidades concretas, conocer en detalle los conflictos más comunes que podían identificar, y empezar a entender las características y necesidades del sector para armar la currícula del curso en base a esos requerimientos específicos.

Se llevaron a cabo reuniones con:

- Directivos de Desarrollo Social Provincial.
- El Director y la Vicedirectora de la Secretaría de Centros de Salud Municipal.
- Los jefes de los tres Centros de Salud donde se llevó a cabo la experiencia piloto.
- Médicos y demás personal de los mismos (enfermeras/os, administrativas/os, psicólogas/os, etc).
- La Coordinadora de los Centros de Salud del Distrito Oeste y Jefes de otros centros de salud del mismo.

1.b. Exploración del contexto.

1.b.I. Reunión con Instituciones y referentes barriales.

A fin de conocer las singularidades de cada institución de APS, de la comunidad y de los barrios donde se asientan los CdS donde se llevaron a cabo las prácticas. Se puso especial atención al barrio Toba donde se asienta gran cantidad de población de origen QOM para conocer algunas de sus particularidades.

Asimismo, para conocer el perfil de las/los participantes, se efectuaron encuentros con informantes claves, como referentes y/o acompañantes de

las Capacitaciones del Programa Nueva Oportunidad del cual provienen, o profesionales y trabajadores de las instituciones barriales (Centros Cuidar, CdS, Escuelas, etc) con las que las y los jóvenes se referencian.

1.b.II. Entrevistas individuales y de selección de los participantes

Se establecieron una serie de entrevistas a 21 jóvenes para recabar información sobre el perfil, los conocimientos, actitudes y habilidades previas así como sus intereses, gustos y necesidades.

Estos intercambios iniciales fueron la primera oportunidad para conocernos, y empezar a crear un clima de confianza y respeto. De estos 21 jóvenes entrevistados se seleccionaron 12, ya que ese era el número máximo que admitía el Programa Nexo Oportunidad para la Primera Experiencia.⁴¹

Esta selección se hizo teniendo en cuenta, además, las referencias de profesionales del estado, como ser MDS, Centros de Salud, Centros Cuidar o la Dirección Provincial de Niñez, Adolescencia y Familia.

1.b.III. Focus group

a- Con el equipo que se convocó para acompañar esta experiencia piloto, a los fines de delinear la impronta de la capacitación también en virtud de sus conocimientos y experiencias: una Trabajadora Social, un enfermero y 2 psicólogos de los CdS que recibirían a los TC y un ex jefe de CdS, todos ellos personal destinado por la Dirección de Centros de Salud y 2 una psicóloga y una psicóloga social designadas como acompañantes por Desarrollo Social de Provincia.

b- Con profesionales de los CdS donde se llevaron a cabo las prácticas, así como con el Director y Vicedirectora de la Dirección de CdS de la Municipalidad, para evaluar las expectativas en torno a los resultados buscados, a la vez que las posibilidades y las características de la etapa de

⁴¹ La segunda experiencia contó con 16 participantes, lo que permitió que los centros de Salud con Trabajadores de la Convivencia aumentaron de 3 a 9 a saber: CdS Toba, CdS Maradona, CdS Champagnat, CdS Coulin, CdS Eva Duarte, CdS Ceferino Namuncurá, CdS Cassals, CdS Staffieri y CdS Itatí.

ejecución. Todo lo cual guió algunas decisiones en cuanto al contenido de la formación.

1.b.IV. Encuentros de Supervisión.

Durante todo el proceso de Preparación de la Capacitación se mantuvieron encuentros con una experta en temas de Abordaje de Conflictos por vía pacífica en espacios de Salud Pública, la Mediadora Nilda Santoro de Hernandez⁴². Bajo su orientación, se supervisó la currícula, el material didáctico y otros aspectos complementarios a una formación contextualizada como la planteada.

B- 2. Ejecución del Curso.

La capacitación se llevó a cabo entre los meses de abril y septiembre de 2019, con un periodo de renovación (de octubre de 2019 a marzo de 2020) que no estará sujeto al análisis en virtud de ser coherente a la planificación investigativa inicial. Sí vamos a comentar que al día de la fecha (agosto 2022) las y los TC siguen trabajando en las salas de espera de los centros de salud. Desde abril de 2020 lo hacen por fuera del Programa Nexa Oportunidad, con un contrato de locación de servicios. Además, se han sumado nuevos jóvenes, -los cuales fueron capacitados con un formato muy similar a fines del año 2019 y principios del 2020- llegando a tener 26 TC en 9 Centros de Salud.

Estructura de la Formación:

- Duración: Del 1 de abril al 30 de septiembre de 2019.
- Cantidad de participantes: 12 jóvenes.

⁴² En su CV se encuentra su vasta experiencia como facilitadora en conflictos multipartes, mesas de concertación y audiencias públicas. Integró el Equipo de Abordaje de Conflictividad y Violencia en Hospitales Públicos de Rosario y de la Prov.de Santa Fe. Fue Directora General de Desjudicialización de la Solución de Conflictos Interpersonales del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos (MJYDDHH) de Santa Fe. Fue capacitadora del Equipo de Facilitadores del MJYDDHH y del Plan Estratégico Provincial de Santa Fe. Es autora de artículos y módulos de distinta temática y coordinadora y co-autora del Manual para el Promotor Comunitario de Atención Primaria Ambiental (OPS/OMS).

- Días y horario: de lunes a viernes de 9:00 a 13:00⁴³ (20 hs semanales)
- Lugar: Centro Municipal del Distrito Oeste (de lunes a jueves) y Esquina Santa Fe⁴⁴ (viernes)
- Lugar de desarrollo de las Prácticas: Centro de Salud Mauricio Cassals, Centro de Salud Barrio Toba y Centro de Salud Staffieri, cada uno de los cuales contó con dos TC. por turno (mañana y tarde).

B- 3. Sistematización

Lo vivenciado fue recogido, procesado y sistematizado con la intención de permitir el relevamiento de datos significativos para determinar el camino a seguir, revisando y aprendiendo de la misma práctica.

Asimismo, nos propusimos la recopilación del material trabajado -bibliografía, recursos y dinámicas- para constituir una suerte de manual para ser entregado a las y los jóvenes, que sirva también para próximos grupos que deseen capacitarse para la Transformación positiva de conflictos y Construcción de Cultura(s) de Paz.

B- 4. Evaluación y monitoreo.

Evaluación de los propios impulsores de la política.

La instancia evaluativa, para quienes ejecutan una política pública atada a valores universales no es una cuestión de menor incidencia. El monitoreo continuo y la autoreflexividad dan lugar a ajustes fundamentales, ya que las dimensiones de la implementación no siempre quedan integradas de la mejor manera entre las prácticas que se impulsan y los discursos que se intentan construir para fortalecer las acciones de campo. Una buena evaluación proporciona información sobre la cual se fundamentan e implementan las decisiones ulteriores en cuanto a la planificación, el diseño, la aplicación y el seguimiento a la evaluación. Este proceso supone varias instancias a determinar,

⁴³ Algunos/as jóvenes realizaron las prácticas por la tarde o en la mañana en un horario distinto en base a la necesidad del Centro de Salud y siempre y cuando esto no permitiera interferir en el horario de cursado de aquellos/as jóvenes que estudiaban a contraturno.

⁴⁴ Espacio del Gabinete Joven en Rosario, libre y gratuito, equipado para acompañar y apoyar las iniciativas de la juventud en donde se potencia el trabajo colaborativo y en equipo.

que responde a los diferentes actores implicados como así también a las condiciones desde las que se ponen en juego estas iniciativas. A los efectos de visibilizarlos en el análisis, los destacamos a continuación.

Evaluación de las y los participantes:

Para considerar que las o los jóvenes atravesaban exitosamente la capacitación, se exigía:

- Asistencia al 80 % de los encuentros y participación activa en los mismos con cumplimiento de las actividades pautadas en los talleres.
- Presentación grupal e individual de la producción realizada y de las experiencias alcanzadas.
- Proyección de futuro.

B- 5. Retroalimentación

Cada semana, había un Taller de retrabajo, supervisión y construcción colectiva de buenas prácticas, en un marco interdisciplinario. Se generaba un espacio de intercambio, reflexión y retroalimentación colectiva de la capacitación y de las experiencias de las y los jóvenes en relación a su práctica.

C- Características y lineamientos.

C- 1. Duración y modalidad.

El programa Nexo Oportunidad preveía una duración de seis meses, prorrogable por otros seis meses. En el caso de los TC existió una prórroga y luego de esta, fueron contratados, dado su buen desempeño y la evaluación por parte la Dirección de Centros de Salud de que esa función debía ser permanente⁴⁵.

En relación a la modalidad, la capacitación teórico/práctica tuvo una carga horaria de doscientas horas de clases, luego de eso se continuó con las prácticas en los CdS las cuales eran supervisadas con un encuentro

⁴⁵ Por esto mismo, se hizo una segunda edición donde se capacitó a más jóvenes y una tercera que estaba por acordarse se suspendió por el inicio de la pandemia.

semanal. Al comienzo, la capacitación consistía en cinco días de clases teórico-prácticas de cuatro horas cada una⁴⁶. De esos cinco días, un encuentro estaba destinado para un espacio de co-diseño de lo trabajado, actividades culturales afines⁴⁷ e integración y refuerzo de lo visto en la semana. Otro de los días era para aplicación práctica de lo aprendido y comenzó con observación no participante en los Centros de Salud.

Una vez que se consideró avanzada la capacitación, y que las y los jóvenes ya contaban con determinadas herramientas y conocimientos necesarios (no sólo en relación a la transformación pacífica de conflictos, sino también en cuestiones relativas al desempeño en salud pública) se les empezó a permitir pequeñas intervenciones, siempre acompañados por alguien del equipo de salud. Concluida la capacitación, empezaron a intervenir en su tarea específica de prevención, contención y desescalada de conflictos en las Salas de Espera.

Cabe aclarar que siempre se sostuvo un día de Taller de retrabajo, supervisión y construcción colectiva de buenas prácticas, donde las y los jóvenes ponían en común experiencias vividas en los CdS y en conjunto se analizaban y se supervisaban con un equipo interdisciplinario de trabajadores de salud y una mediadora y docente de transformación pacífica de conflictos. Asimismo, este era un lugar en el que se podían aclarar las dudas surgidas de la práctica. En cuanto al espacio para la construcción colectiva de buenas prácticas, éste fue pensado para que estas buenas prácticas que se iban descubriendo o destacando, puedan sistematizarse y replicarse en otros Centros de Salud, como un protocolo informal. Por último, este espacio era también pensado para alojar comentarios, críticas constructivas y sugerencias que sirvan para la modificación y mejora de la capacitación, del Nexo Oportunidad y de los CdS.

El grupo completo fue introducido a cada Centro de Salud, a su equipo así como también a referentes de las instituciones territoriales más importantes

⁴⁶ Respetando las 20 horas semanales previstas en el Programa Nexo Oportunidad.

⁴⁷ Ya que esta capacitación se pensó con un fuerte componente de EpP a través del arte.

de cada barrio, ya que se le dió un lugar muy importante al conocimiento del contexto barrial.

C- 2. Destinatarios.

Los destinatarios del Programa Nexo Oportunidad eran jóvenes que habían participado del Programa Nueva Oportunidad que, por su perfil e intereses, deseaban adquirir herramientas prácticas y conceptuales de transformación pacífica de conflictos y construcción de culturas de paz con el fin de aplicarlas y transmitirlas en sus espacios laborales.

Se privilegió a aquellos/as que vivían en el Distrito Oeste de la ciudad ya que los tres primeros CdS que contaron con Trabajadores de la Convivencia eran de ese Distrito y se consideró importante para el sostenimiento, la puntualidad y el presentismo que las y los jóvenes vivan relativamente cerca de los lugares donde iban a hacer sus prácticas laborales⁴⁸.

C- 3. Caracterización del grupo.

Para definir las y los participantes del Nexo Oportunidad se intentó priorizar jóvenes que provengan de capacitaciones que tuvieran más que ver con habilidades sociales que con oficios. En este sentido, se contó con jóvenes provenientes de capacitaciones del Programa Nueva Oportunidad de Educación Popular y de Promotores de salud. Sin embargo, y en virtud de las historias personales y las recomendaciones de los trabajadores que los recomendaron, se contó con jóvenes provenientes de capacitaciones en oficios como panadería, huerta y peluquería. Cabe destacar que en virtud de lo extensa de la capacitación y al seguimiento y acompañamiento que ésta tuvo, el hecho de provenir de capacitaciones en oficios no significó un obstáculo para esos jóvenes, pudiendo adaptarse perfectamente al rol de Trabajador de la Convivencia.

⁴⁸ Cabe aclarar que por una cuestión de que no estén condicionados por amistades o enemistades con los usuarios y/o equipo de salud, se puso como regla que no podían hacer las prácticas en los Centros de Salud de los cuales ellos eran usuarios. Esta regla tuvo una sola excepción, solicitada especialmente por el Jefe del Centro de Salud Toba, quien consideró -y desde el equipo se estuvo de acuerdo- que era importante que al menos un Trabajador de la Convivencia sea de la comunidad Qom, por lo cual una de las jóvenes de ese barrio realizó las prácticas en su propio Centro.

En relación a la caracterización por sexo/género, consideramos que no es necesario ni relevante. Además, no todas y todos se autodefinían con el sexo asignado al nacer.

En relación a la proveniencia de las y los mismos, el cien por ciento vivía en barrios empobrecidos y alejados del centro de la ciudad y un dato a destacar de suma importancia, es que todos/as los/las jóvenes eran usuarios de centros de salud. “Esto es una característica importante de esta política pública: el hecho de ser de “jóvenes de los barrios trabajando en y para los barrios”. Entendemos que no hubiera sido lo mismo que las y los trabajadores de la convivencia sean jóvenes que nunca se habían atendido en la salud pública o que provengan del centro de la ciudad, donde la realidad socio-económica es otra. Por el contrario, en las y los TC, la visión de la comunidad y sus necesidades está marcada por la experiencia propia, por las características compartidas, lo cual favorece la empatía y la posibilidad de ponerse en el lugar del otro/a, habilidades esenciales para el rol que desempeñan.

En relación a la franja etaria, de los 12 participantes, el 75% se encontraba en el rango de 18 a 25 años, siendo las más grandes de todo el grupo dos jóvenes de 30 años.

En cuanto al nivel de estudio, el 33,3% estaba cursando estudios secundarios, un 25% tenía estudios secundarios completos, otro 25% la secundaria incompleta y el 16,6% restante estaba cursando o había abandonado algún tipo de estudio terciario o universitario.

Otro dato a tener en cuenta es que a pesar de su corta edad, el 83,3% ya había tenido una experiencia laboral previa.

C- 4. Objetivos.

Es importante aclarar que los objetivos que se puntualizan a continuación, son los del Nexo Oportunidad de Transformación Positiva de Conflictos y Construcción de Culturas de Paz (que luego se llamó de los Trabajadores de

Convivencia); pero dichos objetivos no deben confundirse con los que nos planteamos con la investigación de Tesis.

Objetivos generales.

- Brindar y potenciar en las y los jóvenes destinatarios, conocimientos, aptitudes y habilidades para la facilitación y abordaje constructivo de conflictos para aplicación, y réplica de lo aprendido en espacios laborales, como así también, a nivel personal, familiar y comunitario.
- Promover un cambio de paradigma⁴⁹ en relación a los modos de prevención, transformación, desescalada y resolución de los conflictos violentos, en los distintos espacios de las instituciones y en el campo territorial de las mismas.
- Educar en la construcción de culturas de paz, potenciando relaciones interpersonales pacíficas y colaborativas, que redunden en una comunidad que conviva pacíficamente y respete los derechos humanos de todos sus miembros.

Objetivos específicos.

- Propiciar un espacio de participación, diálogo, reflexión y aprendizaje colectivo para abordar constructiva y creativamente la prevención, desescalada y resolución/transformación de los conflictos en los distintos ámbitos en los que se manifiesten en especial la APS.
- Potenciar la capacidad que tienen las y los jóvenes para ser agentes de paz y derechos humanos con un rol crucial en la prevención de las violencias en sus ambientes laborales y comunidades.

C- 5. Metodología aplicada.

Como ya se ha mencionado, la EDH es necesaria para la aplicación en la cotidianeidad de los derechos humanos y esta mediación es más efectiva

⁴⁹ Cuando nos referimos a cambiar el paradigma de atención, es también pequeños gestos de consideración hacia el otro que permitan reconstruir, aliviar y acompañar en ese transitar la espera como usuario de la atención primaria de salud.

cuando el programa de EDH se diseña y se conduce pedagógicamente como un proceso de enseñanza-aprendizaje que sea:

- focalizado en cuanto a sus destinatarios;
- contextualizado (tiempo, espacio y problemáticas específicas de los destinatarios) es decir que no puede ser un proceso formativo único, ni universalmente uniforme y
- direccionado hacia objetivos precisos y pertinentes para los destinatarios. (Conf c Rodino 2014).

Estos principios pueden y deben ser tenidos también como principios de la EpP, a los que debería sumarse la necesidad de un objetivo de transformación personal y en, con y para la comunidad, ya que y tal como lo afirma Haavelsrud (1976), si no hay acción práctica, si no se sustituyen las estructuras de dominación por estructuras más igualitarias y si no hay estrategia de cambio, dándose una aceptación acrítica de ciertos contenidos oficiales: no hay educación para la paz, por lo que se debe combinar siempre investigación, educación y acción.

Teniendo en cuenta estos principios, la metodología de la capacitación fue teórica-práctica, basada en la pedagogía crítica, apoyada en procesos participativos de grupo y círculos de diálogo que permitan el reconocimiento de los saberes previos de cada joven y la co-construcción del conocimiento que propone la Educación Popular. En este sentido, se fomentó que las y los jóvenes también tengan la posibilidad de preparar y desarrollar los contenidos de alguna clase que fuera de su interés y relacionado con los temas de la currícula.⁵⁰

Se reservó un espacio fundamental para el análisis del contexto actual de los barrios, de las organizaciones de la sociedad civil y de las instituciones de

50 Como ejemplo, Rocío M. Calermo nos dió una muy completa e interesante charla sobre violencia de género de la cual hay registro en Facebook e instagram de las y los Trabajadores de Convivencia. Con fecha de publicación al 30 de abril de 2019, se encuentra disponible en: <https://www.facebook.com/Trabajadores-de-Convivencia-572332756605646/> (consultado el 30 de abril de 2021); https://www.instagram.com/p/Bw4b2uBJAWF/?utm_source=ig_web_copy_link (consultado el 30 de abril de 2021)

salud que incluyó propuestas de acciones concretas y posibles para una transformación del espacio de trabajo.

Asimismo, se apostó fuertemente al aprendizaje experiencial, sabiendo que el cerebro aprende más significativamente cuando se emociona y es capaz de vivenciar experiencias.

Hubo una gran apuesta al trabajo y las discusiones en pequeños grupos donde se fomentó la producción grupal y horizontal del conocimiento. Se realizaron ejercicios escritos y orales: juegos colaborativos, estudios de casos, simulaciones, lecturas grupales e individuales, vimos documentales, entrevistas, charlas TED y demás material audiovisual como puntapié para la reflexión y el análisis de lo aprendido. Se promovió la observación crítica de la realidad, de las violencias y de las estructuras; de los medios de comunicación, de las opiniones ciudadanas, y de lo comunicado desde los distintos gobiernos e instituciones.^{51 52}

Se capitalizó el arte y el juego como lenguajes potenciadores e inspiradores de experiencias y conocimientos, entendiéndolos herramientas transversales del aprendizaje.⁵³

“El plano emocional-expresivo, que es, como hemos visto, una dimensión constitutiva del saber de los derechos humanos, se canalizó en los Talleres mediante variadas formas. Hubo oportunidad de expresarse a través de la

51 Tal como puede observarse del registro fotográfico que se acompaña en cada capítulo.

52 Asimismo, como uno de los tres Centros de Salud donde tuvo lugar esta experiencia piloto fue el Centro de Salud Toba, asentado en el barrio del mismo nombre, donde vive mucha población de Origen QOM, participamos, en el marco de la semana de los pueblos indígenas, y con el objetivo de reivindicar la cultura y los derechos de los pueblos, de las Jornadas: “Infancias y Diversidad Cultural: cuidados de la salud de niñas/os y jóvenes de la comunidad Qom” donde desde diversas disciplinas y experiencias se resaltó la importancia del respeto a las costumbres, saberes y cosmovisión de la comunidad.

53 En este punto nos parece oportuno recordar la experiencia de Magendzo en los Talleres de Sensibilización y Diseño Curricular en Derechos Humanos en una serie de Talleres realizados en Chile en los años 90 que tenían como propósito motivar a los profesores para que introduzcan en el currículum escolar la temática de los derechos humanos. Estos talleres, además de sensibilizar a los profesores, los capacitaba para elaborar un diseño problematizador que integra las dimensiones cognitivas, afectivas, corporales y sociales de los derechos humanos: “Aproximarse al saber de los derechos humanos desde el cuerpo implicó para los profesores una experiencia nunca antes vivida. Pudieron comprender que el cuerpo es el primero en exponerse a la vivencia del derecho. El cuerpo está expuesto a las categorías de respeto o de violencia, de libertad o de opresión, de desarrollo o de limitación, de apertura o de encierro.

plástica, del teatro, de la música, y, por supuesto, de la palabra. La necesidad de expresar sentimientos, emociones, impresiones, vivencias íntimas ligadas a los derechos humanos, hizo que los profesores se involucraran de lleno en estas actividades.” (Magendzo 1994:124)

Consideramos que así, pasándolo por el cuerpo, se podrían apropiar mejor de ciertos posicionamientos, conceptos y habilidades. Los Juegos de roles (o role plays) también fueron importantísimos, en especial en los últimos módulos de la capacitación, donde todas y todos debieron asumir el rol de trabajador/a de la convivencia, desplegando los conocimientos, técnicas y herramientas aprendidos y/o potenciados, mientras sus compañeros hacían de usuarios o demás personal de salud y se debía intervenir ante un conflicto dado. Esta práctica sirvió especialmente para poder marcar la importancia de no perder la imparcialidad, ni ponerse en un rol de juez o consejero de actitudes de los/las usuarios/as de los centros de Salud.

En relación a las prácticas en los Centros de Salud, se incorporaron paulatinamente, hasta llegar a tener 4 días de práctica semanales las cuales era en duplas y por cada turno (mañana/tarde). Si bien pasado el tiempo algunos pasaron a trabajar solos, se consideró que era importante que empiecen a trabajar en dupla para sentirse más seguros y que haya un otro/a que pueda colaborar en caso de sentir que alguna situación los/las desbordaba.

Cada viernes, se dejaba un espacio para co-diseño de la currícula y de los temas a tratar con la intención de que las y los jóvenes aporten y decidan temas o recursos de su interés, relacionados a los temas a abordar en la capacitación. Lo cual, además, reforzaba el aprendizaje a partir de intereses, recursos (canciones, videos, etc) y experiencias de su gusto y contexto.

Finalmente, una característica muy importante, fue conservar un día de encuentro grupal que, terminada la capacitación, quedó como día de taller de retrabajo, supervisión y construcción colectiva de buenas prácticas. En estos encuentros, se contaba con la invaluable presencia de la Mediadora Comunitaria Verónica Haubenreich o la Licenciada Nilda Santoro de Hernández, como experta en abordaje de conflictos (quien además

supervisó el armado de la capacitación y la currícula). Asimismo, participaba siempre personal de la Secretaría de Salud, cuya participación era vital para comentar sus experiencias y conocimientos de salud pública, las buenas prácticas y para aclarar dudas en relación a la cotidianeidad en los centros de Salud.

Cabe aclarar, que el equipo de salud que se sumó al proyecto era interdisciplinario⁵⁴ y con una vasta experiencia en Salud Pública, lo cual enriqueció muchísimo los encuentros y también brindando algunas capacitaciones específicas como la Ley de Derechos del Paciente, o una aproximación a conceptos e implicancias de la APS.

D- Descripción y Análisis de la experiencia.

El proyecto se diseñó teniendo en cuenta la realidad sociocultural de la ciudad, de las y los jóvenes participantes y de los CdS en los cuales se realizó esta experiencia piloto.

La formación estuvo enmarcada en los estudios de construcción de paz y conflictos y ofreció herramientas prácticas, conceptuales y pedagógicas para el abordaje y facilitación de conflictos por vía pacífica en el ámbito institucional, pero también en el personal, familiar y comunitario.

Generó un espacio que no sólo se centre en los conocimientos, aptitudes y habilidades sino que también aloje las vivencias personales, la reflexión individual y colectiva, y que una la teoría trabajada con el análisis del contexto actual de los barrios, las organizaciones de la sociedad civil y las instituciones territoriales, en especial las de salud pública.

Por último, como cualquier proceso de educación para la paz, se propuso no reproducir el sistema sino establecerse en un espacio que impulse propuestas de acciones concretas y posibles en, con y para la comunidad. En este sentido, las y los jóvenes se constituyeron en protagonistas de una

⁵⁴ Uno de ellos colaborando con dinámicas de psicodrama metodología en extremo útil, en especial para poner en tensión los prejuicios, los estereotipos así como trabajar la falta de empatía con la que muchas veces los/las usuarios/as son tratados. Esta herramienta nos permitió ponerse en ese lugar y entender así algunas actitudes o comportamientos.

transformación individual, comunitaria y política, siendo capaces de proponer cambios en su lugar de trabajo que repercutieron directamente en la calidad de la espera y en la convivencia de las y los vecinos al interior del Centro de Salud pero también afuera del mismo.

Promediando la capacitación, se les propuso a las y los jóvenes que sean ellos mismos quienes elijan el nombre de su función; y por consenso se eligió “Trabajadores de la Convivencia”. Este hito fue muy importante, ya que impactó en la identidad de las y los jóvenes que se reconocían a sí mismos como actores y promotores de convivencia munidos de un saber específico. En este sentido, es muy esclarecedor este fragmento del relato que realizó Rocío al cumplirse un año del comienzo de esta experiencia:

“Conocer este proyecto fue algo que me lleno de entusiasmo y expectativa, ¿algo relacionado con la paz? ¿Con los ddhh? Me imagine muchas cosas... pero desde el primer momento supe que queria formar parte de esto. Al principio quiza no lo entendimos muy bien y nos complicabamos mucho para explicarlo o presentarnos, el día que elegimos el nombre le dimos una identidad a lo q estabamos aprendiendo: trabajadores de la convivencia, siiiii!!!!, trabajar en conjunto para lograr una buena convivencia en la sala de espera del centro de salud”

Se considera que luego de atravesar la capacitación, las y los T.C. están en condiciones de ofrecer sus servicios a personas o instituciones públicas o privadas, como ser: Sanatorios/Hospitales; Jardines de infantes y escuelas en general. Así como tienen profesor de música, o de gimnasia, que tengan un “Educador de Paz, o Profesor de convivencia”; Centros Municipales de Distritos, Centros Cuidar, Centros de Acción Familiar, Centros Culturales, etc. Para formar parte de los Equipos técnicos y para ser educadores o talleristas para niños y adolescentes con una impronta de promotor de convivencia, privilegiando juegos y dinámicas colaborativas del paradigma ganar/ganar; Clubes; Vecinales; Acompañantes Personalizados; Acompañantes del Programa Nueva Oportunidad; Residentes culturales; Animadores juveniles. Programas Verano joven/Verano Activo; Centros Residenciales, etc.

Así como también en cualquier otro espacio donde sea necesaria la intervención de personas capacitadas en prevención de violencia y gestión constructiva de conflictos. Esto implica la transformación de actitudes frente a las controversias, con el pasaje de comportamientos agresivos hacia otros inclusivos, cooperantes y conciliadores que entiendan al otro como un semejante y puedan generar estrategias de trabajo que partan de un propósito en común en el grupo.

Idealmente, deberían reforzar sus conocimientos, aptitudes y habilidades con nuevos específicos y orientados a la institución o ámbito particular donde se requiera de su labor por ejemplo: si es un jardín de infantes sumar conocimientos de Educación para la paz desde la primera infancia.

D- 1. Currícula.

En relación a los contenidos teórico-prácticos, se trabajó activamente con las y los jóvenes en una amplia currícula de cinco módulos.

El módulo I Generación de Confianza y Acuerdos de Convivencia, incluyó dinámicas de grupo para reconocimiento del otro/a como un/a semejante, para construcción de confianza al interior del grupo y habilidades para lograr acuerdos grupales de convivencia. Asimismo, incluyó nociones teóricas de Cultura(s) de Paz.

El módulo II Reconocer y Expresar las Emociones. Necesidades. Creencias Limitantes, constó de actividades y clases teóricas para reconocer las emociones y necesidades propias y ajenas así como la importancia de poder expresarlas de manera no violenta. Asimismo, se trabajaron herramientas de autoconocimiento, autoaceptación y autoestima, entendiendo que la primera transformación necesaria en el proceso de construcción de paz pasa por la esfera personal.

A través de dinámicas, textos y material audiovisual se reforzaron habilidades relacionales para deconstruir la imagen de ciertos “enemigos” y poder interpelar nuestros mapas mentales cargados de prejuicios, estereotipos y creencias limitantes que hacen que sobre un mismo

hecho existan distintas percepciones. Las y los TC deben respetar y valorar la diversidad, rechazar cualquier tipo discriminación, tener una perspectiva de Género, de Feminismo(s) y de Nuevas Masculinidades en consonancia con un posicionamiento de derechos humanos.

En el módulo III El Rol del Diálogo. La Comunicación Noviolenta, se profundizaron herramientas básicas de la facilitación y la mediación como ser: la escucha activa, la pregunta, indagar posiciones e intereses, parafrasear, etc. Asimismo se trabajó para potenciar habilidades que demuestren la comprensión y la empatía, habilidad vital para calmar tensiones y desescalar conflictos violentos.

También trabajamos los principios de los diálogos no adversariales y apreciativos, el lenguaje verbal y no verbal para hacernos más conscientes de la manera en que nos relacionamos con el mundo y con nosotros mismos por medio de nuestra comunicación: la comunicación no violenta y el mensaje yo.

En el módulo IV Resolución y/o Transformación Positiva de Conflictos, se estudiaron conceptos básicos de Conflicto, Paz, Violencias y Noviolencia. La visión positiva del conflicto, como uno de los temas claves, para entenderlo como oportunidad y motor de cambio, para las personas que lo protagonizan y también para la comunidad. Elementos, técnicas de análisis y mapa del conflicto para orientar las intervenciones en miras a su gestión, previniendolos cuando es posible y cuando no, transformándolos o resolviendolos de forma pacífica o contenerlos para evitar la violencia directa cuando no fue posible lo anterior. Entendiendo además que cuando se le da un abordaje constructivo, el proceso termina siendo, en última instancia, pedagógico para todas y todos los participantes del mismo.

Un abordaje científico y constructivo de los conflictos implica el estudio de estas nociones, y ser capaces de negociar, cooperar y colaborar, dejando de lado aquellos modos que implican evitar, negar, competir o confrontar.

Asimismo, se trabajaron los distintos modelos de mediación (tradicional Lineal, Transformativo, Circular Narrativo) para entender sus diferencias,

fortalezas y debilidades y poder hacer uso de sus herramientas depende la situación en concreto que se presente. Se estudió la ética del cuidado, en el convencimiento de que nadie destruye lo que cuida, considerando que educar a la ciudadanía en abordaje pacífico de conflictos es el primer paso hacia un cambio de paradigma, del adversarial y del litigio imperante en muchas sociedades por uno colaborativo y del consenso así como de lo punitivo a lo restaurativo.

Por último en el Módulo V sobre La Puesta en Práctica. El Sistema de APS, se trabajaron nociones de negociación y facilitación, sus características y herramientas. En este punto, fue sumamente interesante la reflexión de una de las jóvenes que, luego de leer el artículo “El rol del facilitador en la construcción de consenso y la gestión de conflictos.” de Mac Cormak, afirmó: “es más o menos lo que venimos haciendo en el barrio pero bien explicado”. Esta afirmación reforzó lo que pretendíamos: dar herramientas teóricas a jóvenes que por su recorrido ya venían cumpliendo una función de suma importancia como referentes en sus comunidades.

Por eso, al pensar los posibles ámbitos de aplicación de lo aprendido, reforzamos que éstos no se reducen a las salas de espera de los Centros de Salud. Si bien esta capacitación concreta fue pensada para ello, la labor de las y los Trabajadores de la Convivencia está también en el barrio y la comunidad, entendiendo que personas con estos conocimientos, aptitudes y habilidades pueden ser sumamente importantes para promover los mencionados cambios de paradigma en otras instituciones.

Sumado a estos conocimientos teóricos que fueron completados con dinámicas prácticas y artísticas donde pudieron pasar por el cuerpo lo aprendido, se trabajó con la valiosa herramienta de la observación no participante de la dinámica de las salas de espera de los CdS en los que luego harían su práctica laboral. Esta observación era guiada con preguntas y debía registrarse en un cuaderno de campo que daba mucho insumo para trabajar sobre las situaciones conflictivas vividas. Asimismo, en base a esto, se pudieron proponer a la Coordinadora de Distrito y a las y los Jefes de los CdS cambios concretos⁵⁵ que redundaron en un mayor bienestar de los

⁵⁵ Por ej arreglar la puerta del baño público, arreglar el tanque de agua para que los y las usuarias pudieran tener acceso al agua potable durante la espera, etc.

usuarios dentro y fuera de la institución y que permitieron que estando más cómodos y escuchados estén más predispuestos a una convivencia pacífica.

Esta tarea, sumada a la detección de los conflictos más comunes y de los posibles focos de situaciones conflictivas, concluyó en que las y los T.C. se conviertan en un nexo entre usuarios y equipos de salud para mejorar la comunicación⁵⁶ al interior de la institución así como la calidad de la espera, siendo esta una verdadera tarea de prevención de conflictos.

D- 2. El acompañamiento del grupo y las singularidades.

Otra cuestión fundamental de esta experiencia piloto fue poder contar durante toda la capacitación con un acompañamiento para cuestiones personales y subjetivas, con profesionales que hacían de sostén de las y los jóvenes y que, a su vez, eran un nexo entre el equipo capacitador y el equipo de profesionales de los CdS donde se realizaban las prácticas. Gracias a ello se apuntaló el proceso de iniciación al mundo laboral y la continuidad de las y los jóvenes en el programa, lo cual incidió en la baja tasa de inasistencias durante el periodo de capacitación y desarrollo de prácticas de entrenamiento.

Por el lado del Programa Nexos Oportunidad, cumplieron este rol una Psicóloga Social, con experiencia en trabajo con jóvenes y como coordinadora de talleres de Educación Popular, personal de planta del MDS provincial y una psicóloga con experiencia en trabajo con jóvenes de entornos desfavorecidos, contratada ad hoc para esta función por la Dirección Provincial de Inclusión Socioproductiva del mismo Ministerio.

Por el lado de la Dirección de Centros de Salud Municipal, se convocó para el acompañamiento a profesionales con conocimientos y experiencias del área de salud pública: un ex jefe de CdS y una Trabajadora Social, un enfermero y 2 psicólogos de los CdS que recibirían a los TC.

Todos participaban de encuentros de capacitación y del taller de retrabajo, supervisión y construcción colectiva de buenas prácticas. Durante la primera instancia de capacitación, la dupla convocada por el programa nexos oportunidad, si bien atendía cuestiones grupales, prestaba especial atención -a través de entrevistas individuales- a la singularidad de las y los jóvenes cuando, por ejemplo, se observaba que alguno/a podía estar teniendo un problema personal que lo afecte o que pueda perjudicar su continuidad en el programa.

Una vez terminada la capacitación, con las y los TC ya realizando las prácticas en los CdS, esta dupla se presentaba a los CdS días fijos con la doble tarea de tener reuniones con las y los jóvenes para conversar acerca de su día a día y con el equipo de salud para poder estar atentos si veían

⁵⁶ Por ejemplo que todos y todas los usuarios sepan ni bien llegan al CdS cuando el médico con el que tenían consulta faltó de imprevisto o tuvo una urgencia que requirió que esté atendiendo en otro lugar. Esto significó que nadie espere en vano a un médico que no iba a poder atenderlos.

alguna dificultad en las/los TC o alguna cuestión que sea necesario atender o modificar.

Este segundo momento de acompañamiento también fue fundamental, ya que, si bien en su mayoría las y los T.C. ya habían tenido una experiencia laboral, esta fue para casi todos y todas, la primera experiencia de trabajo “formal” con requisitos de rigor y responsabilidad como evitar ausentismos injustificados, tardanzas, etc.

Gracias a este acompañamiento, de los doce jóvenes que empezaron la capacitación, once la terminaron. La única joven que no llegó a terminarla fue porque prefirió seguir una capacitación de un oficio que venía aprendiendo y con el cual quería empezar a trabajar. Cabe aclarar que fue apoyada en esta decisión por todo el equipo.

D- 3. Lo aprendido y potenciado.

Aquí intentaremos adentrarnos en lo que las y los jóvenes participantes de la experiencia bajo análisis perciben como aprendido o potenciado en la misma. Lo “potenciado” se refiere a aquellos conocimientos o aptitudes que fueron “reforzadas”, es decir que se reconoce y valora que las y los jóvenes tenían sus conocimientos previos así como aptitudes idóneas para intervenir de manera pacífica ante un conflicto dado y que en la capacitación, esos conocimientos y aptitudes fueron potenciadas y enriquecidas con la teoría, las dinámicas y las reflexiones que ambas fomentaban.

Cabe aclarar, que como todo aprendizaje, este fue un proceso y por tanto sus percepciones fueron cambiando a lo largo del mismo. En relación a qué sienten haber aprendido y/o potenciado, Claudia Maschio, de 24 años al momento de iniciar la misma (en adelante C.M.) al promediar la capacitación expresaba⁵⁷:

“ ... a mi me encanta ayudar a la gente y esta capacitación nos da herramientas para eso, para resolver conflictos, ayudar ... esta capacitación, yo digo siempre, fue lo mejor que me pudo pasar en el año, lo mejor. Porque estoy aprendiendo un montón, cosas que necesitaba aprender,

⁵⁷ Cabe resaltar que muchos de los testimonios son transcripciones de entrevistas filmadas (audiovisual) o grabadas (sonoro). Pero también existen textos escritos por los/las participantes, o respuestas a entrevistas escritas, y en estos casos, a los efectos de ser lo más fieles posible al testimonio, la transcripción es textual incluso se respetan las faltas de ortografía o de puntuación.

que necesito aprender y no las sabía... estamos también aprendiendo un montón de comunicación, de la escucha, hay que saber manejarlo y cambia totalmente cualquier... cambia todo, cambia el entorno, cambia todo para bien... “

En un sentido similar, Rocío M. Calermo, de 30 años, (en adelante R.C.) cerca del final de la capacitación en entrevista personal reflexionaba:

“...creo que esta capacitación debería de convertirse en una materia más para las escuelas y se podría implementar en los trabajos, en todo ámbito, porque la verdad que te sirve muchísimo para ponerte en el lugar de la otra persona, aprender a ser empático, aprender a no meter a toda la gente en la misma bolsa, sino pensar que desde antes ya venían otras cosas y que por algo esa persona reacciona de esa manera, a no juzgar a la gente... me sirvió para entender mejor a otras personas (...) y ojalá que siga habiendo muchas más capacitaciones para muchos más jóvenes y que lo hagan en muchos más lugares”

Por su parte, Gabriela Gimenez, de 23 años (en adelante G.G.) al promediar la capacitación, en ocasión de presentarse a una autoridad del MDS de Santa Fe expresaba:

“Está buenísima la capacitación del curso y al igual que los otros chicos, estoy aprendiendo un montón de cosas que antes no sabía y también cambiando algunas ideas y tomando cosas nuevas, como el lenguaje inclusivo que no lo compartía, pero bueno, aprendiendo. Cuesta, pero un montón de cosas estamos aprendiendo... gracias por la oportunidad, a Tere y a los acompañantes, está muy buena la oportunidad que me dieron y aprendiendo y después volcar todo esto así cuando nos toquen las prácticas en el Centro de Salud”

Destacamos aquí cómo las y los jóvenes pueden auto-percibir un cambio de actitud, así como también hacer una autocrítica al “yo anterior a la capacitación”. Es necesario también apreciar cómo se apropian de lo aprendido y potenciado, pudiendo llevarlo a la práctica no sólo en su espacio laboral sino también en el personal.

A continuación, traemos a análisis un fragmento de un escrito que la misma Rocío realizó al cumplirse un año del comienzo del proyecto, y que se publicó en las cuentas de Instagram y Facebook de los Trabajadores de la Convivencia:

“... Fue una hermosa experiencia que me llevo en lo profundo del alma, nunca olvidaré a mis compañeros, verlos todos los días, aprender a ser empáticos, a ver las distintas perspectivas, a subirnos al balcón tomar un respiro y volver, o delegar si no es posible, la inteligencia emocional, hacer los rol play fue muy divertido e interesante⁵⁸...”

Otro testimonio que se destaca es el de Leonardo Bulacios, de 26 años, (en adelante L.B.) quien al promediar la capacitación expresaba lo siguiente:

“Este curso fue más que un simple curso para mí porque gracias a todo lo que aprendimos empecé a comprender al otro, a darme cuenta que está bueno ayudar al que lo necesita, a mirar con otros ojos y a no juzgar sin conocer la historia completa.”

En estos testimonios, se puede apreciar la diferenciación que los propios jóvenes hacen respecto a una capacitación que implique una transformación personal, y un cambio de paradigma que modifique la forma en la que nos relacionamos con el/la otro/a. Ellos y ellas pueden apreciar esta diferencia en relación a una capacitación en oficios tradicionales. El mismo L.B. en entrevista una vez terminada la capacitación afirmaba: “las herramientas fueron de mucha utilidad, gracias a ellas refuerzo lo que aprendí con los contenidos y aprendí técnicas y cosas que no sabía.”

58 https://www.instagram.com/p/B-heg8GBs14/?utm_source=ig_web_copy_link

La mayoría de las y los TC valora el espacio de reflexión promovido para problematizar lo perjudicial que son, para las relaciones humanas, los prejuicios o los juicios rápidos sobre el prójimo sin conocer la situación completa que está atravesando así como los estereotipos. Estas cuestiones se trabajaron, como muchas otras, desde la teoría y fueron reforzadas con dinámicas, juegos de roles y psicodrama⁵⁹ en los que las y los jóvenes debían ponerse en la piel de los usuarios con determinadas “características” como “la madre descuidada”⁶⁰ lo cual permitió reflexiones múltiples y la puesta en tensión de prejuicios existentes en la sociedad y en nosotros mismos.

Marina Cabrera, de 30 años de edad (en adelante M.C) al presentarse a la autoridad del MDS que los vino a conocer, reflexionaba:

“... me gusta mucho el tema de violencia de género, cosas que no sabía; ponele del aborto y todas esas cosas me fueron como entrando digamos en la cabeza y como cambiando. Cosas que por ahí yo pensaba que estaban mal y ahora como que me doy cuenta que no era como yo pensaba... También aprendemos un montón de la escucha que parece algo re simple, pero no (lo es)”

La misma joven, ya sobre el final de la capacitación, en ocasión de ir a conocer el centro de mediación comunitaria de la Defensoría del Pueblo de Santa Fe expresaba:

“En estos meses que pasaron en mi vida personal cambiaron un montón de cosas: cómo nos enseñó Tere, mirar desde el balcón, como se dice y nada.. La experiencia está muy buena, me sirvió, creo que con las herramientas que tengo ahora puedo llegar no a solucionar o a que esté

59 Se pueden apreciar los registros fotográficos de alguna de estas jornadas en el Instagram y en el facebook de los Trabajadores de la Convivencia https://www.instagram.com/p/Bx-TZwOpMFU/?utm_source=ig_web_copy_link

60 Así se llamó uno de las actuaciones donde luego pudieron escuchar el relato de todo lo que venía padeciendo esa madre sin dormir por días por cuidar de su hijo pequeño enfermo y sin ayuda de familiares ni amigos.

todo como arreglado, sino poner un poquito de lo que aprendí para que las personas también puedan.. que se yo de una manera u otra ponerse en el lugar del otro”

En este testimonio se puede observar la incorporación de conceptos del paradigma de la transformación del conflicto. No siempre se puede resolver los conflictos, pero las y los T.C. pudieron muchas veces, transformar las relaciones en relaciones pacíficas: si las personas involucradas pudieron mantener un diálogo respetuoso, escucharse mutuamente, y entender al menos parcialmente la situación del otro/a, esto ha mejorado la relación y es una transformación que vale la pena aunque no se haya logrado resolver plenamente el conflicto.

Sergio Alejo de 20 años en adelante (S.A.), al promediar la capacitación expresaba: “Está muy bueno el curso, la verdad que me sirve mucho, está bueno porque aprendo cosas que antes no sabía.”

Mariana Chamorro de 28 años, en adelante (M. Ch.) en entrevista personal hacia el final de la capacitación expresaba:

“Algunas de las herramientas me llevaron a replantearme que mi punto de vista no era el único, poder tener empatía y lo más importante es que hay que ver del otro lado de la primer impresión, poder ponerme en el lugar de el otro. Muchas herramientas muy buenas” (...)

Sebastián Silva, de 19 años (en adelante S.S) en una entrevista grupal hacia el final de la capacitación expresaba: “Con los rol plays, con el tiempo vas sacando los temores para poder afrontarlos al tenerlos frente” (en referencia a los usuarios del centro de salud).

E. Impacto interno.

Uno de los aspectos de mayor valoración es la forma en que cada destinatario/a percibe su aprendizaje. Esto supone varios niveles: a) Impacto de lo trabajado a nivel personal. b) Impacto de la auto y hetero percepción

como trabajador de la Convivencia y c) Impacto de lo trabajado en el grupo de destinatarios.

Pasamos a puntualizarlos a continuación:

E- 1. Impacto a nivel personal.

Ailín Casiano, de 23 años (en adelante A.C.), promediando la capacitación expresaba:

“nos estamos conociendo más que nada a nosotros mismos como personas, como un proyecto personal (...) estamos cambiando pensamientos, ideas y herramientas para la vida, todo el tiempo, todo lo que hacemos acá, (...) y nos ayuda un montón. ..”

El autoconocimiento, la auto empatía, el auto cuidado y la autoestima son los pilares para poder construir o trabajar la paz interior y por tanto han sido trabajados a lo largo de la capacitación. Cerca del final de este proceso, la misma joven reflexionaba lo siguiente:

“A mi me ayudó muchísimo, en mi forma de ser, a cómo actuar con las personas, más que estoy dando talleres de educación popular en los distritos y me ayuda a hablar con las personas más que nada, a contar la experiencia personal de cómo cambié y cómo uno se puede transformar, para las personas y para el bien de las personas...”

Ya finalizada la capacitación, en entrevista personal afirmaba: “Me cambió la forma de ver la vida, las personas y me dio otra perspectiva de comunicación.” Estos tres testimonios de distintas instancias de la capacitación que duró casi tres meses, con ciento noventa y seis horas, refleja el proceso de la educación para la paz. Durante el mismo se acompaña a las personas a “alcanzar la triple armonía del hombre consigo mismo, con los demás y con la naturaleza” (Rodríguez, 1995: 33).

En los testimonios de L.B. también se pueden observar las distintas percepciones en los diferentes estadios de la experiencia. Al promediar la capacitación el sentipensaba lo siguiente:

“Me gusta mucho, (...) aprendo y estoy aprendiendo mucho, también me ayudó más que nada conmigo mismo porque yo hace un año me enteré que tengo HIV y como que me sirvió también a no padecerlo tanto, sino que ahora me suelto más, (...) es una enfermedad tabú y también digamos la sociedad todavía te sigue marginando y como que yo ahora (hace una seña con la mano dando a entender que no le importa y expresa⁶¹): pensá lo que quieras”.

El mismo joven, cerca del fin de la capacitación expresó... “Se está terminando la capacitación y para mi fue muy buena, yo miro mi ahora con el antes y cambié muchísimo para bien” Una vez completada la misma, en entrevista personal reflexionaba lo siguiente:

“Fue un impacto muy bueno porque gracias a todos los contenidos cambie mucho mi forma de ver las cosas, ahora me preocupa el otro y el poder ayudar en lo que mas pueda... antes apagaba el incendio con nafta y ahora hago todo lo posible para buscarle una vuelta y que se solucione...” “(los contenidos) Tuvieron un impacto muy fuerte y a la vez muy lindo, (...) me ayudó a cambiar, a transitar un proceso de cambio que es día a día”.

El joven puede darse cuenta del proceso, y del hecho de que convertirse en promotor de convivencia y agente de paz, no es algo que pueda suceder de un día para el otro. En este recorrido también se destaca el papel fundamental de la instancia grupal, cuestión que se manifiesta en muchos de los discursos de los TC. Por ejemplo, se cita un recorte de lo que el mismo

61 Este testimonio se recogió como material audiovisual, grabado en ocasión de la presentación que las y los jóvenes hacían de sí mismos ante una autoridad del Ministerio de Desarrollo Social que vino a un encuentro a conocerlos/las.

L.B. escribiera cuando se cumplió un año del comienzo del proyecto -y que se puede leer en el Instagram de Trabajadores de la Convivencia”⁶²

“...Hoy puedo decir que estoy muy agradecido porque aprendí muchísimo y sigo aprendiendo muchísimo, gracias a esta hermosa capacitación la muni creyó que es algo muy valioso lo que hacemos y mas en estos tiempos donde los usuarios necesitan ser escuchados y por eso mismo nos hicieron contrato por un año e incorporaron nuevos chicos. Ojalá esto siga creciendo mas y mas (...) Gracias por dejarme vivir esta experiencia, por ser el caso testigo y por ser uno de los 12 pibes que con la ayuda de todos construyeron esta hermosa función que hoy llamamos “Trabajadores de la convivencia” ”.

Esta referencia a ser “el caso testigo” tiene que ver con algo que él afirmaba, con sus compañeros y compañeras de la capacitación. El reconocía haber sido una persona sin mucha paciencia y que en ocasiones respondía o contestaba de forma agresiva. Ante esto, al comentar sobre sus intervenciones, una vez avanzada la capacitación, en especial en los espacios de retrabajo, él daba cuenta de este cambio personal y se autodenominaba (a modo de chiste) “el caso testigo”. Con esto, permitía una reflexión fundamental: no es condición sine qua non para poder ser un promotor de la convivencia, contar con un perfil previo específico; ya que las personas pueden cambiar su forma de actuar y de comunicarse, sobre todo si atraviesan procesos y capacitaciones intensivas y duraderas en el tiempo. En este mismo sentido, M.C. en entrevista personal hacia el final de la capacitación, daba cuenta del proceso vivenciado y de los cambios personales, expresando:

“En esta capacitación aprendí a no juzgar, (...) fue un proceso para mí (...) yo antes veía las cosas de una manera y ahora me pongo en el lugar del otro y lo miro desde otro punto de vista, a veces nosotros juzgamos a las personas o

62 https://www.instagram.com/p/B-f2lwlhtgD/?utm_source=ig_web_copy_link

las etiquetamos y no es así... por ahí las personas vienen arrastrando un montón de cosas de antes y nosotros eso no lo sabemos (...) me cambió mucho la cabeza, pienso de otra manera, miro las cosas desde otro punto de vista, no me quedo con el "ah si porque esa persona es tal y tal" no, miro de otro lado."

La misma joven, promediando la capacitación, afirmaba lo siguiente:

"... me sirve un montón, a parte me encanta: el grupo, es re interesante todos los días cuando uno viene, que se levanta con una idea y te vas con otra...como que todo eso me suma, en mi vida cotidiana, todos los días, me suma, como que me fue cambiando, un montón de cosas, me copa"

Hacia el final de la capacitación y en ocasión de presentarse ante el Director de CdS de la MR, a quien las y los jóvenes pudieron entrevistar como parte de la capacitación, M.C. destacaba:

"aprendí un montón sobre más que nada la paciencia y escuchar al otro y contar hasta diez (...) a mi personalmente me sirvió mucho la capacitación (...) porque yo como paciente del centro de salud, también, por ahí iba y me enojaba porque no estaba el turno y por ahí me sacaba y no, ahora estoy practicando la paciencia y escuchar al otro y no juzgar, más que nada.. y nada, después con el tiempo te vas informando, aprendiendo, todos venimos a aprender y todos los días aprendemos algo nuevo y esa es la experiencia (...) y está bueno para el afuera también, no solamente para nosotros."

Por su parte, C.M.: En una entrevista personal cerca de la finalización de la capacitación expresaba:

"... a través de este curso agarré un montón de herramientas que prácticamente cambiaron no sólo mi forma de ayudar a

la gente sino también mi seguridad, mi misma seguridad, me siento más segura, me siento más paciente, siento que no hace falta que todo se solucione ya, sino que se puede prevenir y también se puede ir manejando todo a su tiempo. Las herramientas más importantes que quiero resaltar es la pirámide de necesidades que yo aprendí para comprender al otro; que no soy yo el problema, que a veces uno necesita satisfacer sus necesidades básicas; estar bien interiormente y también aprendí a ayudar a satisfacer esas necesidades para el otro...”

En otra entrevista, ya finalizada la capacitación, la misma joven agregaba: “A nivel personal, cada herramienta me ha ayudado a sentirme mejor conmigo misma, y poder transmitir eso a mis amigos y familiares, las mismas han mejorado mi salud emocional y mental.”

Cuando trabajamos autoconocimiento y autoestima, se generó un espacio para reflexiones grupales guiadas donde entre todos y todas se pudo llegar a conclusiones sumamente enriquecedoras donde las y los jóvenes podían exteriorizar inseguridades propias y, lo más importante, alentarse y darse palabras de ánimo mutuamente. Esto dio lugar a interpelaciones y deconstrucciones personales profundas que se manifestaron de diferente forma, incluso en un mayor cuidado de la apariencia y la vestimenta con la venían a los encuentros.

Continuando con el impacto de esta experiencia a nivel personal, M. Ch. en una entrevista hacia el final de la capacitación expresaba:

“... a mi la capacitación me sirvió mucho porque yo antes me quedaba como con la primer imagen de lo que veía y prejuizgaba a las personas y encima hablaba, decía “uh mirá esa, que mala madre”, “mirá que no se fija en los chicos”, siempre veía lo malo en las personas sin darme cuenta que son prejuicios digamos, que hay otra cosa detrás de eso y que detrás de eso una madre puede estar llegando a tener

angustia o haciendo lo que puede o lo que le alcanza. Entonces también me sirvió para no ser tan prejuiciosa. Y también como que tomaba todo muy personal, todo muy a pecho digamos, cuando alguien me trataba mal (...) y darme cuenta de que no era contra mí, darme cuenta de que a lo mejor ella (por la persona que la trataba mal) estaba con algunas cargas, con problemas personales o con algunas otras cosas, que a lo mejor ella se podía haber peleado con su patrón o cualquier otra cosa... Así que haberme dado cuenta que no era el mundo contra mí, sino que cada persona tiene una situación y una vida digamos... eso es lo que más, a mi digamos, me impactó”

Este testimonio, como todos los demás, tiene relación directa con cuestiones trabajadas en la capacitación. La habilidad de no tomar las actitudes y reacciones de las personas como algo personal es fundamental para aquellos/as trabajadores/as cuya función requiere contacto permanente y “atención al público”. En especial, cuando es un tipo de público sensible, que en su gran mayoría se acerca por una dolencia o enfermedad -propia o de un familiar cercano- y que además, está en una situación de vulnerabilidad ya atenderse en la salud pública significa que no cuenta con obra social ni trabajo registrado. En este caso, vemos que, además, se valora haber aprendido a tener en cuenta que sobre una misma cuestión, pueden haber distintas percepciones y puntos de vista.

R.C. sentía algo muy similar en una entrevista personal cerca del fin de la capacitación, en la que analizaba:

“...este año fue como re caótico, así como que estuve colapsada hasta acá⁶³ y a la vez es feliz, porque es un cambio para mí (...) para mí la mayoría de las cosas que aprendimos acá, primero las implementé en mi vida, porque yo soy de esas madres que siempre se culpan por todo, que se sienten fracasadas por todo, como que piensan que

63 Se pone la mano cerca de la frente (la entrevista fue grabada en soporte audiovisual).

nunca lograron nada, que nunca van a lograr nada y ahora es como que yo estoy aprendiendo a verlo desde otro lugar, con esto de la perspectiva y todo eso, que capaz para mi toda la vida fue un seis o estos últimos años fueron un seis y con estas herramientas estoy aprendiendo a correrme de este lugar y ver el nueve⁶⁴, las implementé en mí (...) y la verdad que estoy muy contenta de haber sido parte de esta capacitación, (...) han sido un gran pilar para mí (...) yo nunca tuve a nadie que me escuche, siempre tuve que ser fuerte, siempre tuve que no demostrar mis sentimientos ni mis emociones, siempre estar contenta, siempre aceptar todo lo que me digan los demás, y ahora aprendí que no es tan así, que yo también soy una persona y también puedo sentir cosas y me merezco también hacer algo que me gusta y que me hace feliz”

La misma joven, una vez terminada la capacitación expresaba: “Vi q hay muchas formas de ver las cosas y q no siempre se puede resolver todo, pero te presenta un abanico de opciones y me senti muy feliz de haber formado parte del cambio“.

Leonela Correa de 19 años al empezar la capacitación (en adelante L.C), miembro de la comunidad QOM y tal vez una de las más calladas del grupo, afirmaba: “Estoy feliz de estar acá y de poder compartir con los compañeros, aprendí mucho y lo tomo mucho para mi vida”

Mario J. Salto, de 18 años, (en adelante M.S.) al promediar la capacitación, reflexionaba lo siguiente:

“... Me sumé al proyecto porque me pareció muy interesante con lo que proponía (...) pero ahora que lo estoy viviendo, que lo vamos trabajando, que nos vamos capacitando me interesa todavía más. Me alegra como lo vamos llevando

64 Estas referencias al 6 y al 9 son por una imagen muy conocida y utilizada cuando se trabajó perspectiva, en la cual depende de qué lado se ponga la persona puede ver de un número en el piso que es un 6 o que es un 9.

porque fuí cambiando varias cosas de mí... a mi me sirvió mucho aprender, lo practiqué muchísimas veces porque lo he necesitado...”

Sergio Alejo de 20 años, (en adelante S.A.) quien es de pocas palabras, al promediar la capacitación expresaba: “... Soy ex convicto... y voy poniendo en práctica todo lo que vimos...”

G.G. al promediar la capacitación consideraba lo siguiente:

“Me sirvió mucho en lo personal ... descubrir una nueva manera de decir y ver el detrás de escena antes de juzgar. Yo era muy así, muy crítica y .. bueno me salió un poco la parte humana con la capacitación, de dejar de criticar, de decir mirá esto, lo otro y ver el detrás de escena; por qué tal situación o por qué la persona es así, hay algo detrás de todo...”

En casi todos los testimonios se destaca como algo fundante el cambio personal que significó el ejercicio de tratar de no juzgar, hacer el esfuerzo por comprender y ponerse en el lugar del otro/a. Esto se logra con la práctica de la escucha empática que nos permite ver al otro como semejante y no como enemigo⁶⁵. Entender que detrás de un usuario hay una persona que está con una enfermedad, o una dolencia, que le genera miedos, complicaciones, dolores o angustias tal como nos puede pasar a nosotros mismos.

E- 2. Impacto de la auto-percepción como TC.

Antes de entrar en este análisis volveré a la cita que en el marco teórico de se hace de Salvia (2006:2) citando a Donovan y otros, en relación a los múltiples impactos de la desocupación en la juventud, que muestran que la imposibilidad de acceder a un empleo adecuado afecta directamente la conformación de una identidad adulta, a la vez que su adecuada integración

⁶⁵ “este encuentro (con un otro) atravesado por la emoción, permite distinguir al menos tres configuraciones de la otredad: la encarnación del rostro “maléfico” (Levinas, 1997) que gesta el enemigo, el “rostro diferente” que da origen al adversario y “la mirada que reconoce” y posibilita la emergencia del semejante” (...) “Así la percepción del otro (rostro) como enemigo, adversario o semejante depende más del sentir-emocionar que del modo de conocer” Perlo, C. L., & Costa, L. D. C. (2020). Saber estar en las organizaciones: Una perspectiva centra en la vida, el dialogo y la afectividad. Fundación La Hendija.

a la vida social y política. Así como la asociación significativa de la que dan cuenta los estudios entre el desempleo juvenil y el malestar psicológico en términos de depresión, ansiedad y falta de autoestima.

Para cambiar la mirada que los demás tienen de nosotros, primero hay que cambiar nuestra mirada hacia nosotros mismos. Por eso, los primeros módulos tenían un fuerte trabajo de autoconocimiento y autoaceptación así como herramientas para el reconocimiento y expresión de las emociones y necesidades propias y ajenas. Transitar y vivenciar esta capacitación brindó la posibilidad de experimentar la pedagogía crítica a través de discusiones, reflexiones, lecturas, y dinámicas que fomentan y potencian el trabajo hacia el interior, para trabajar la paz con uno mismo así como la importancia del autocuidado trayendo como correlato un aumento de la autoestima entre otras transformaciones valoradas por ellos como positivas a nivel personal.

El hecho de reconocerse y autodenominarse “Trabajador de la Convivencia” fue un hito importante que aportó a la construcción de una nueva identidad que es razón de orgullo para ellos/as. Tal como lo vimos en el marco teórico, el art. 2 de la Declaración de Santiago sobre el Derecho Humano a la Paz, afirma que “La educación y socialización por la paz es condición sine qua non para desaprender la guerra y construir identidades desligadas de la violencia.” En consonancia con esto, (y dejando de lado el impacto en los Centros de Salud) haberles dado a las y los jóvenes participantes la identidad de “Trabajador de la convivencia” como un oficio que les permitió reconocerse y asumirse de forma diferente ante sí mismos y ante el resto de la sociedad, es uno de los principales efectos positivos de esta política pública. Esto trajo un impacto sumamente positivo en su subjetividad, ya que no sólo les daba un empleo, sino por sobre todo, un rol y un saber específico y valioso para la comunidad. Las/os Trabajadores de la convivencia cuentan con conocimientos, aptitudes y habilidades que les dan una entidad propia en su equipo de trabajo así como también en su familia y en la comunidad.

Estos/as jóvenes tienen trabajo y una función que les permitió combatir prejuicios, e identidades muchas veces vulneradas por la estigmatización y

el etiquetamiento de gran parte de la sociedad hacia las y los jóvenes desempleados en especial si provienen de áreas urbanas pobres.

Con distintos matices y niveles de compromiso, prácticamente todos/as han rescatado la relevancia de este punto, así por ejemplo, A.C. en su escrito de conmemoración de un año de inicio del proyecto escribía:

“Este año fue un año raro lleno de interrogantes pero aca estamos, luchando para que esto funcione porque amamos lo que hacemos, para que cada institucion tenga un trabajador de la convivencia, una persona que sueña y crea que todos juntos podemos cambiar el trato de los buenos dias, ponemos nuestros granito de arena para cambiar el mundo. Todos somos trabajadores de la convivencia, y cada dia lo estamos construyendo.”

C. M. en una entrevista personal cerca del final de la capacitación afirmaba con un gran sonrisa⁶⁶:

“... formo parte del bello grupo de los trabajadores de la convivencia, que es una de las cosas más lindas que me pasó en el año, lo quiero resaltar.”

R.C. también lo expresó muy claramente en el ya citado escrito que hizo cuando se cumplió un año del proyecto y del que aquí transcribimos sólo la parte pertinente:

“(...) para mi en particular fue aventurarme a lo desconocido ya que en cursos de oficios me iba muy bien, pero esto... esto era otra cosa algo nuevo, algo genial.

Llegamos a los centros de salud algunos tubieron que remarla un poco mas que otros, pero al final pudimos lograrlo nos convertimos en parte del equipo!!

Vimos la otra cara de la moneda, la preocupacion, el enojo, el cariño y la emocion q esos profesionales sienten a diario.”

66 La entrevista fue grabada en formato audiovisual.

Rocío da cuenta aquí de varias cuestiones que intentaremos dar cuenta. Una de ellas es las dificultades que tuvimos al principio del proyecto, como experiencia piloto, de poner en palabras (y en acto) una “función” nueva, que no existía y que nadie conocía. Para lograr traer un poco más de claridad en este sentido, y no sólo a los y las jóvenes participantes sino también a los usuarios (que durante las observaciones no participantes en ocasiones se acercaban a ellos y les consultaban qué estaban haciendo) así como al propio Equipo de Salud, decidimos redactar juntos una posible “presentación”. Esta decía lo siguiente: “Buenos días, mi nombre es ... soy Trabajador/a de la Convivencia; trabajo con el equipo de Salud y mi función es promover la convivencia escuchando y acompañando a los pacientes. Facilitar la palabra y colaborar con las necesidades de los usuarios para prevenir, resolver y/o contener situaciones de conflicto que se pueden dar en la Sala de Espera.” El fin enunciarse en el espacio público, asumiendo una identidad -la de ser trabajador/a- que requería este tipo de involucramiento personal para que el sentido que se abría en ese tiempo y en ese espacio, realmente tuviera efectos subjetivos constituyentes.

Otra cuestión de la que da cuenta el texto de R.C. es lo importante que fue para las y los jóvenes empezar a sentirse parte del equipo de Salud. Lo cual los ponderaba aún más. No solamente contaban con un saber específico útil a sí mismos y a los demás, sino que, por ese saber, pasaban a ser parte de un equipo de trabajo, a la par de médicos, psicólogos, farmacéuticos y odontólogos. Nada menos que del equipo de un CdS como al que ellos, sus familias y amigos concurrían. Y por esto mismo, tiene sentido otra de las afirmaciones de R.C. en relación a poder ver “la otra cara de la moneda, la preocupación, el enojo, el cariño y la emoción que esos profesionales sienten a diario.” Esta experiencia les sirvió también para probar, una vez más, que no hay que juzgar sin conocer la historia completa. Ahora, de “adentro” podían ver la preocupación y el gran compromiso que muchos profesionales de los Centros de Salud tienen con su trabajo y con la salud pública.

Asimismo, de este recorte del texto de Rocío, nos interesa destacar la diferenciación que ella hace en cuanto a “cursos de oficios” y “esto” como

algo “nuevo” y algo “genial”. Esta afirmación, sumada a similares de sus compañeros y la experiencia en general nos confirma algo que pensábamos desde que propusimos este proyecto: La importancia de que una política pública de capacitación e inserción laboral, apueste, por la enseñanza de las llamadas “habilidades blandas”, específicamente por la enseñanza de métodos de transformación pacífica de conflictos, EpP y EDH.

Lamentablemente, tal como lo contábamos en la introducción de esta investigación, la etapa preparatoria de este Nexo Oportunidad tuvo varias trabas y demoras debido a que -según nos informaban- “no podían justificar que una capacitación en transformación pacífica de conflictos pueda acreditarse en un programa de inserción laboral”. La realidad de lo sucedido y el hecho de que estos jóvenes hoy (más tres años después) tengan un contrato laboral gracias a haber atravesado esta formación, no hace más que demostrar lo contrario.

Otro fragmento del escrito de Rocío en conmemoración del año del inicio de la capacitación que traemos a colación dice lo siguiente:

“Es un trabajo de suma importancia un TC no solo es la persona que te puede brindar informacion, es aquella que te puede escuchar, q puede observar y detectar algo q pasa desapersibido, es quien se encargara de darte una respuesta si esta a su alcance, es un apoyo, es una guia son aquellos q te responden con el corazon para evitar q la violencia nos consuma, ellos haran lo posible por prevenir situaciones dificiles y si fallan, al otro dia lo intentaran de nuevo, este no es cualquier trabajo es pensar en el otro y sacar siempre un conejo de la galera porq la serpiente⁶⁷ es moneda corriente de esta forma todo se transforma en un nuevo paradigma en el que todos salen ganando”.

67 En referencia a una dinámica usada en la capacitación para trabajar los paradigmas adversarial y colaborativo, donde a través de un juego donde se puede elegir “sacarle” al compañero un conejo o una serpiente (como si fueran cartas) se descubre que en muchas ocasiones se gana más cuando se colabora que cuando se compite.

De manera casi poética Rocío cuenta en este escrito qué es para ella un TC: “un trabajo de suma importancia” y cada uno de los ejemplos que da a continuación, dan efectiva cuenta de cuán importante son esas actitudes para un cambio de paradigma en la atención, prevención, transformación y desescalada de conflictos violentos, pero también dan cuenta de su amor y su compromiso con este trabajo del cual se siente orgullosa.

Su relato continúa y agrega: “...conocerlos fue la mejor paga q pude recibir, el aplauso, el reconocimiento, ver que felicitan a un compañero, fue lo mas lindo.” Rocío pone en palabras lo fundamental que es (para todos y todas, recordemos la pirámide de necesidades de Maslow⁶⁸ que ellos mismos aprendieron en el Módulo II) el reconocimiento, las felicitaciones por un trabajo bien hecho, y cómo ella lo siente como “lo más lindo”.

Por último, Rocío en entrevista realizada una vez terminada la capacitación expresaba:

“... todos teníamos incertidumbre sobre como pondríamos en practica lo aprendido pero al poco tiempo nos adueñamos del proyecto fue una experiencia alusinante y todos nos fortalecimos con las diferentes experiencias en cada centro de salud”.

Al finalizar los primeros seis meses del Nexo Oportunidad, se hizo un acto de graduación donde se les entregó un certificado⁶⁹ que acreditaba la participación en la “Capacitación en Transformación de Conflictos por vía Pacífica y Construcción de Culturas de Paz, llevada adelante en la ciudad de Rosario, Provincia de Santa Fe durante los meses de abril, mayo y junio (196 hs). La misma es parte del Programa Nexo Oportunidad dependiente de los Ministerios de Desarrollo Social y de Trabajo y Seguridad Social de la Provincia de Santa Fe y contó con el apoyo de la Secretaría de Salud

68 Esta pirámide grafica una jerarquía de necesidades humanas de cinco niveles: En la base están las Necesidades básicas, luego las Necesidades de seguridad y protección, luego Necesidades sociales (afiliación), luego las Necesidades de estima (reconocimiento) y por último en la cima, la Autorrealización. Según el autor, conforme se satisfacen las más básicas (parte inferior de la pirámide), los seres humanos desarrollan necesidades y deseos más elevados (parte superior de la pirámide).

69 Hay una foto del mismo al inicio del capítulo conclusiones.

Pública de la Municipalidad de Rosario. Esta Capacitación y Práctica habilita como “Trabajador/a de la Convivencia” para desempeñarse principalmente en Centros de Salud Municipales.”

Este evento también fue sumamente relevante a nivel subjetivo para las y los jóvenes, ya que pasaban a tener un “Certificado” que podía dar cuenta de sus nuevos conocimientos, aptitudes y habilidades específicas. En una sociedad que le da tanto valor a los títulos, ellos habían logrado conseguir el suyo.

En esta ocasión, L.B. subió una foto de su certificado a su Instagram con la leyenda: “Otro logro más” #FelizEsPoco #TrabajadorDeLaConvivencia”⁷⁰. Pocas palabras, pero que dan cuenta de la felicidad y orgullo que esto les significó.

Una vez terminada la primera experiencia, el mismo joven, entrevistado acerca de si consideraba que su presencia y sus acciones tenían impacto en el Equipo de Salud de los Centros afirmaba:

“Algunas fueron buenas, otras fueron no tan buenas y gracias a esas acciones no tan buenas aprendí a corregir lo que hice mal... estoy feliz porque el equipo siempre me tiene presente y en cuenta”

En este caso, vemos otra cuestión fundamental para estos/as jóvenes ya que no sólo es muy importante para ellos y ellas sentirse parte del equipo de salud, sino también la aprobación por parte del mismo de su trabajo. En este caso particular, durante la primera experiencia (y su renovación) Leonardo cursó primer año de la carrera de enfermería, y sentirse parte del equipo de salud fue central para su autoestima y su seguridad. Por eso la afirmación de “estoy feliz porque el equipo me tiene presente y en cuenta”.

⁷⁰<https://www.instagram.com/p/BysohuEFI-f8rrAzEAvQwNRc3wd2AmkBExte5w0/?igshid=1wzbk75qu6jnx>

Volviendo a la pirámide de necesidades de Maslow, este sentimiento de felicidad tiene que ver con necesidades satisfechas, no sólo con el reconocimiento, sino también con las necesidades sociales de pertenencia/afiliación que todos/as tenemos y que esta experiencia ha logrado brindar a las y los jóvenes participantes.

En la misma línea, cuando se cumplió un año del inicio del Nexo Oportunidad y de la Capacitación, varios de las y los jóvenes subieron a sus propias redes sociales, fotos alusivas a este “aniversario”. En estas publicaciones se puede observar también el impacto que esta experiencia tuvo en ellos. A modo de ejemplo, L.B junto a una foto de todo el equipo escribía:

“Ya un año de este hermoso proyecto... estoy feliz de formar parte de la primer etapa, de pasar todo obstáculo que se nos interpuso en el camino... estoy feliz de ser un #TrabajadorDeLaConvivencia y de conocer gente hermosa en todo este trayecto⁷¹”

El mismo día, A.C. subía a su Instagram una foto del grupo entero (Trabajadores, Capacitadora y Acompañantes) con la siguiente leyenda: “Hoy hace justo un año que ha cambiado mi suerte. Feliz de ser parte de este proyecto y orgullosa de ello. No hay guerreros sin batallas y acá estamos, la seguimos luchando”⁷² La felicidad y el “orgullo” que ser parte de esta experiencia les ocasiona a las y los jóvenes que han participado, la ponen en palabras y la exteriorizan para todos en sus redes sociales. A.C. también realizó un escrito en conmemoración del año del comienzo del proyecto que se subió al instagram y facebook de los Trabajadores de la Convivencia⁷³, en el que afirmaba:

(...) A mi me costaba relacionarme o en realidad no queria, no empatizaba (con) la vida de los demas por malas experiencias (...) pero aca me ves cumpliendo un año y

⁷¹<https://www.instagram.com/p/B-b24wQlsoXqciUROQ13jz0ZWYbttUJoJ1msq80/?igshid=5mkfz59ce16y>

⁷²<https://www.instagram.com/p/B-b1ZnLB5UrxTY9x2zX4QFO36HHCJ-172nmqws0/?igshid=1bb7rufahaogl>

⁷³ https://www.instagram.com/p/B-f8paMBv6i/?utm_source=ig_web_copy_link

orgullosa de mi misma y cada uno de mis compañeros, estoy cuidando y aprendiendo de ellos, me capacite y logre conocerme...”

De este relato podemos destacar no sólo el impacto positivo que ha tenido transitar esta experiencia a nivel personal, en la que ellos mismos manifiestan sentirse “orgullosos de sí mismos”, “haberse capacitado y lograr conocerse” sino también lo fundamental que ha sido la instancia de participación grupal y de comunidad de aprendizaje tal como lo veremos en el siguiente apartado.

E- 3. Impacto a nivel grupal.

Un proceso de participación, aprendizaje e intercambio de conocimientos como el de la capacitación bajo análisis, es uno de los instrumentos más importantes de la Educación para la Paz como herramienta para la transformación de las condiciones contextuales internas y externas. Pero también es, a la vez, instrumento para la construcción de un proceso liberador y creativo, tal como lo afirman Cabezudo y Haavelsrud (2010).

Al preguntarle a C.M si consideraba que lo aprendido y potenciado había impactado a nivel grupal contestó: “Las herramientas adquiridas han logrado que seamos un grupo mas unido, mas comprensivo, logramos escucharnos, sobretodo ... permitieron que nuestra empatia crezca.”

Ante la misma pregunta L.B. contestaba “... se formó un hermoso grupo donde todos aportábamos entre todos, todas y todes. Fue una experiencia muy linda poder conocer 11 historias diferentes y que ellos conozcan la mia”. Quisiéramos aquí resaltar el “donde todos aportábamos” como parte fundamental de la Educación Popular que promueve la co-construcción y la validación de los saberes de todos y todas.

Por su parte, M. Ch. ante la misma pregunta, contestaba: “generó unión y se armó un grupo muy unido en la primer instancia de contención entre nosotros”

La contención a la que se refiere tiene que ver con cuestiones personales y también con cuestiones laborales. Por ejemplo, que no para todos y todas fue fácil la “inserción laboral”, hubo centros más abiertos que otros, así como profesionales no muy dispuestos a incluirlos. Este proceso fue trabajado y acompañado en los retrabajos donde las y los jóvenes podían contar lo que sentían y recibir una retroalimentación del equipo y de sus compañeros/as que los/as ayudó a procesar ese momento y esa transición.

En el ya citado escrito para el año de los Trabajadores de la Convivencia, R.C. expresaba: “nunca olvidare a mis compañeros, verlos todos los días, aprender a ser empáticos, a ver las distintas perspectiva, (...) fue muy divertido e interesante, tomar esos mates tan esperados y entrañables...” Esos mates de los que habla Rocío eran el marco del aprendizaje y también de la creación de un lazo de amistad y contención especial entre ellos y ellas.

S.S. en entrevista realizada una vez terminada la renovación del Nexo, comentaba: “al pasar las etapas estábamos más unidos”. La unión del grupo fue algo que se logró no sólo por la cantidad de horas que pasaron juntos, sino también por las dinámicas, por la importancia dada al trabajo en equipo, y por ser jóvenes que más allá de las diferencias particulares tenían mucho en común. En especial las ganas de capacitarse y de hacer su trabajo de la mejor manera posible, “estando” para el otro/a. Algo así decía en su escrito para conmemorar un año de la experiencia:

“(...) no es fácil lo que hacemos, lo que logramos, nos caímos mil veces, pero lo bueno de esto es que no estamos solos. Nos tenemos los unos a los otros. Que a parte de interferir en los conflictos, aparte de ayudar y a estar para cada persona, aprendemos de nosotros mismos.”

Esta última afirmación de Ailín es fundamental para comprobar que vale la pena la apuesta a lo grupal y a la educación popular. Que el aprendizaje horizontal y los diálogos de saberes deben ser revalorizados por su gran

aporte en cualquier proceso educativo y especialmente en la pedagogía crítica para la paz y los DDHH, tal como se ha estudiado en el marco teórico.

El conjunto de estas reflexiones y afirmaciones de las y los jóvenes nos recuerdan el espiral de la Cultura de Paz de Marina Caireta (2008) que necesita “crecer” abordando diversos ámbitos para tener un verdadero impacto transformativo social. Tal como se desarrolló en el marco teórico, Caireta refiere a un espiral que parte desde la esfera de las habilidades y actitudes personales en la transformación de conflictos cotidianos o cercanos y que al no ser eso suficiente, se debe pasar a la decisión de producir transformación en las estructuras próximas, creando ámbitos más democráticos y participativos llegando así, paulatinamente, a una construcción de Paz a nivel nacional y global.

En la experiencia bajo análisis, podríamos afirmar que las y los jóvenes han adquirido y potenciado herramientas y conocimientos que les permiten transformar al menos los cuatro primeros puntos del nombrado espiral. 1- Habilidades personales 2- Actitudes positivas para la convivencia pacífica en el propio grupo 3- Transformación de las estructuras próximas 4- Implicación en las relaciones de la comunidad. Es por esto que en el próximo apartado quisimos investigar acerca de los impactos externos de esta experiencia piloto.

F. Impacto externo

Según lo estudiado en el marco teórico, la EpP como proceso, debe cumplir como requisito fundamental, superar la sola teoría, buscando un propósito colectivo y una transformación en, con y para la comunidad.

El proyecto bajo análisis estuvo así pensado, para ver transformaciones positivas en las y los jóvenes, en sus familias, en la Sala de Espera de los Centros de Salud y en el Equipo de Salud y en última instancia, en la comunidad, transformando su realidad hacia espacios más pacíficos y colaborativos. En este sentido, podemos poner como ejemplo lo que considera C.M en una entrevista personal realizada una vez terminada la renovación del nexo oportunidad:

“Lo que me intereso de esta maravillosa experiencia fue haber conocido herramientas para ayudar a las personas, para comprender mas sobre la sociedad, poder ser mejor persona estar preparada para afrontar situaciones de manera pacifica logrando traer paz y tranquilidad. Comprender mas a las personas y sobretodo aprender a escuchar, creo que esta experiencia me servira para toda la vida y es maravillosa.”

Como podemos observar, Claudia no se enfoca en el Centro de Salud, sino habla de “la sociedad” en general. Porque las aptitudes, conocimientos y habilidades adquiridas y potenciadas en capacitaciones como ésta, son “para toda la vida”, para sus múltiples circunstancias e interacciones. Por eso podemos afirmar que estos/as jóvenes son ahora “Promotores de convivencia y Agentes de Paz” en donde se encuentren.

F -1. En las salas de espera de los Centros de Salud.

La sala de espera como espacio singular, convoca una mirada específica que pueda observar múltiples dimensiones vinculares (alojar, escuchar activamente, mirar a la cara al responder, dar explicaciones ante una negativa, ser hospitalario, etc).

Al ser entrevistados, todos los y las jóvenes que cumplieron el rol de TC afirmaron sentir que su tarea sirvió para resolver, desescalar o transformar positivamente conflictos en las Salas de Espera de los CdS donde se desempeñan.

Su función tiene que ver con la empatía, con el cuidado y el respeto de sí mismo y del otro/a así como con la promoción del derecho a la Salud. En última instancia, con atender el vínculo humano; tan necesario en las instituciones de Salud aunque no siempre está presente ni considerado fundamental.

Consultados sobre si entienden que su tarea pudo prevenir conflictos, todos y todas respondieron firmemente que sí, menos una joven que respondió “tal vez”. Esto puede deberse a una falta de claridad en la capacitación respecto

a qué es “prevenir” un conflicto, o falta de claridad a cerca de la importancia de las pequeñas acciones (como dar una explicación amablemente, mirar a los ojos cuando se informa algo, o dar lugar a la escucha) que hacen que la gente baje la ansiedad o los niveles de estrés (entendibles cuando se está con un problema de salud que ya de por sí altera y complica la vida normal de la persona y la familia). También puede deberse a una sensación (real o no) de incapacidad para modificar cuestiones o hábitos del Centro de Salud, o a una falta de autoestima.

Cabe aclarar que la joven que contestó “tal vez”, luego agregó:

“Yo quiero creer q en algo puede haber cambiado (...) el haber establecido un espacio para los chicos de la sala de espera fue algo q a mi me encanto porq observabamos nerviosismo en la espera y mamás irritadas q le pegaban a sus niños, ese espacio redujo eso los chicos estaban ocupados divirtiendose, haciendo dibujitos, jugando fue muy lindo y hasta las madres y los padres se enganchaban a jugar, con otras mujeres conversar o convidarles un mate, hacia q se distraigan incluso lograban desahogarse. Se genero un clima de confianza y respeto muy hermoso”.

Nuestro análisis es que establecer un “espacio para los chicos de la sala de espera” (espacio con juegos para niños y niñas) es una acción de prevención de conflictos ya que como ella misma lo cuenta, muchas veces las personas (sean o no las propias madres o cuidadores) se “irritaban” por el comportamiento de los niños y niñas por estar aburridos, sin ninguna propuesta. Pero además, esto aporta una actividad para las propias madres ya que en ocasiones ellas también se ponían a jugar con sus hijos/as, siendo esto no sólo una buena forma de “usar” el tiempo de espera, sino que colabora para fortalecer el vínculo madre/hijo-a en un espacio de juego. Por último, cabe destacar que la joven considera que éste es un espacio con un clima de “confianza y respeto muy hermoso” donde ellas⁷⁴ podían “conversar

⁷⁴ La joven hace referencia a “ellas” ya que el porcentaje de mujeres que se atiende en los centros de salud es mucho más alto en relación al de hombres.

o convidarles un mate,(y) hacia q se distraigan incluso lograban desahogarse”. Esto es un gran ejemplo de transformación para mejora de la espera en el CdS, lograda por sugerencia de la joven en su rol de TC.

En relación a las/los jóvenes que dijeron que sí entendían que su accionar había prevenido conflictos, estos dieron como ejemplo los siguientes testimonios:

C.M.: “Creo que mi presencia y mis acciones en el c.s han tenido un impacto muy positivo, cada persona que ingresa al centro de salud debe irse aunque sea sintiéndose un poquito mejor que antes. Hablo de las emociones, su tranquilidad. Se ha logrado resolver y evitar problemas, y sobretodo AYUDAR poner ese granito de arena para que cada usuario del c.s se sienta de alguna manera bien”.

Esta joven muestra su propósito de que “cada persona que ingresa al centro de salud debe irse aunque sea sintiéndose un poquito mejor que antes”. Asimismo, refiere a las emociones de los usuarios, tema trabajado en la capacitación como habilidad necesaria para el facilitador, en cuanto a la importancia de poder reconocerlas en uno mismo y en los demás. También destacamos la diferenciación que hace en su observación cuando refiere que “se ha logrado resolver y evitar problemas” demostrando tener en claro cuando su accionar sirvió o colaboró en uno u otro sentido.

Por su parte, L.B. expresó:

“Los usuarios del centro de salud se referencian con nosotros, en mi caso es hermoso trabajar en un lugar donde soy aceptado en el equipo y por los usuarios, siento que logré llegar a la población dando información, despejando dudas y participando de talleres como el de desarrollo infantil.”

Si bien en este punto no hace referencia específicamente a la prevención o transformación de un conflicto sí habla de algo muy importante para cualquier

trabajador de la convivencia, “la referencia” que tiene que ver con la generación de confianza; algo no fácil de obtener y menos en un barrio con las particularidades del barrio Toba. El mismo joven, terminando el primer Nexo Oportunidad, antes de la renovación, expresaba: “yo siento que nosotros somos como un mediador entre el paciente y el médico”. Esta posición, ha sido de mucha ayuda para generar mayor contención y mejor comunicación entre los usuarios y los profesionales de Salud.

En este sentido, muchas veces, las y los Trabajadores de la Convivencia podían conversar sin el apuro de tener otro usuario esperando; esto genera un vínculo de confianza que en muchas ocasiones puede servir para prevenir o desescalar conflictos.

En cuanto a ejemplos prácticos concretos de intervenciones de las y los trabajadores de la Convivencia en las Salas de Espera, M.Ch. nos cuenta:

“Un día llega una Señora con medicación psiquiátrica la cuál hacía días que no la estaba pudiendo recibir xq habían cambiado el horario de farmacia y ella no lo sabía entonces comenzó a gritar e insultar con una crisis y me acerque a pedirle q me explique lo que necesitaba entonces le ofrecí sentarse, un poco de agua y le di las nociones posibles para tener su medicación ...ella se calmo y me agradeció, pudo irse tranquila y con una respuesta.”

En este ejemplo se puede apreciar cómo la escucha y brindar información correcta colabora para desescalar conflictos y/o tensiones. Otro ejemplo lo brinda C.M.:

“Un joven entro al c.s temprano un dia de lluvia, en la sala de espera me encontraba yo y la chica de administracion, (...) la chica de administracion al verlo salio corriendo al fondo asustada por la apariencia del joven y lo dejo solo, el joven estaba por irse me anime a acercarme al joven y lo trate de manera positiva, el mismo habia sido arrollado por un auto y tenia mucho frio le dije que esperara tranquilo,

inmediatamente fui a buscar al medico y a la enfermera y le prepare un te caliente al joven, lo mas importante de esta experiencia fue que el joven se fue atendido con medicamentos, curado y se sintio bien, a la semana volvio y comenzo a animarse a hacerse controles y ACERCARCE mas a la APS”

En este ejemplo observamos la particularidad de esta política pública que apostó a que sean “jóvenes de los barrios trabajando en y para los barrios”. En la capacitación existieron dinámicas y lecturas para trabajar especialmente los prejuicios y la no discriminación, el peligro de guiarse por una percepción parcial o de quedarse sólo con la primera impresión o fragmento de una historia. Sin embargo, sabemos que el hecho de vivir en un lugar con una realidad socio cultural y económica similar al barrio donde trabajan,⁷⁵ facilitó el desarrollo de la empatía y demás cuestiones de relación. En este caso, la T.C. actuó dejando de lado la “apariencia” y acercándose al joven de manera amable, habilitando un espacio de escucha y confianza donde el joven pueda contar que había sido atropellado y que tenía mucho frío. Esta intervención, sirvió no sólo para ese momento puntual, sino que, por sobre todo, permitió que el joven vuelva, se haga controles de salud y ‘se acerque más a la APS’. Es decir, que lo que hubiera podido quedar en una práctica expulsiva, ante la actuación de la Trabajadora de la Convivencia, se transformó en una práctica inclusiva y promotora de derechos, en este caso el derecho a la salud.

Otro ejemplo concreto lo brinda S.S. al exponer: “Al momento de dar turnos, mi función era ordenar la fila e ir informando. Eso prevenia que se generen peleas en la ventanilla a la hora de que un paciente no obtuviera lo que necesitaba”. El TC tiene un claro concepto de prevención de conflictos y violencia como consecuencia de su trabajo.

Consultados acerca de si sienten que su tarea sirvió para desescalar o transformar positivamente conflictos, respondieron:

⁷⁵ De la periferia empobrecida, estando por tanto en contacto con otros jóvenes como los del relato.

A.C.: “(...)Una mañana llega un hombre corriendo con sangre y con la oreja rota gritando por atención, lo asisten y ahí entro yo, voy a preguntar qué le había pasado, contándome que le quisieron robar. A los 10 minutos salgo afuera y viene una chica trans con una piedra en la mano, (...) y ya me conocía eso es lo que hizo la diferencia, (...) (todo el centro quería llamar a la policía, me negue, era algo que se podía manejar sin más violencia) (...) la hice sentar le di agua y me contó su situación me dijo que el hombre quiso propasarse y le tuvo que dar un pedrazo, (...) después que hablo conmigo quedo más calmada y sabía que podía contar conmigo, escuchar todas las voces es prevenir un conflicto..”

Resaltamos por un lado el respeto y no discriminación que la TC con la mujer trans y por otro su posicionamiento en cuanto a sostener que llamar a la policía era “más violencia”. Esta postura, contraria a la criminalización de cierta población, es un posicionamiento con enfoque de derechos humanos. Las y los TC están en pleno conocimiento de la realidad de los barrios periféricos y empobrecidos de la ciudad, donde la policía suele tener prácticas violentas, discriminatorias y de abuso de poder en especial con las y los jóvenes⁷⁶ y las disidencias sexuales.

Por su parte M. Ch. expresó:

“Veo que el simple hecho de estar en la sala de espera y ordenar una fila previene muchos conflictos y lleva tranquilidad a las personas el sólo hecho de que hay alguien que los puede escuchar”... “Las personas nos decían a los Trabajadores que estaba bueno nuestra presencia xq había alguien q los pueda ayudar en las consultas y no esperaban

⁷⁶ A modo de ejemplo acompañamos estos links a noticias sobre violencia institucional en barrio Toba (de donde provienen 4 de los jóvenes Trabajadores de la Convivencia: “Denuncian un nuevo hecho de violencia institucional en barrio toba.” del 8 mayo del año 2020 <https://www.conclusion.com.ar/la-ciudad/denuncian-un-nuevo-hecho-de-violencia-institucional-en-barrio-toba/05/2020/> y “Analizan lo de barrio Toba como prueba de que el abuso policial es sistemático”. Del 5 de abril del año 2017 https://www.rosarioplus.com/actualidad/seguridad/analizan-lo-de-barrio-toba-como-prueba-de-que-el-abuso-policial-es-sistemico_a5f4b582d12b5372badfe640e

tanto un ejemplo horarios de un doctor específico ya q
aveces los profesionales están muy ocupados y tenían q
esperar a q alguien se desocupe para poder preguntar así
muchas otras consultas”

En este caso también se observa la seguridad que la joven tiene respecto a
que la escucha activa y el brindar información necesaria son prácticas que
de prevención de conflictos y violencia.

L.B también nos ofrecía un ejemplo de intervención:

“Hace unos días hice una intervención con un chico que
tomó varias tabletas de pastillas, el estaba muy alterado y se
queria ir. Pude lograr que se quede diciendole que si se
quedaba lo iba a ayudar a obtener el turno para poder
renovar su dni ya que el tomo esas pastillas con alcohol xq
referia que no tenia su dni y habia perdido un trabajo.”

En testimonios como este, se ve el compromiso de las y los T.C. que
colaborando de distintas formas con las y los usuarios logran no sólo aliviar
la espera sino también colaborar con la comunidad como otra forma más de
prevención de conflictos.

R.C. por su parte reflexionaba: “Informar muchas veces es muy importante
tratar de dar una explicacion o razon sirvio para desescalar.” Esto es algo en
lo que insistimos mucho, tanto en la capacitación como en los retrabajos: la
importancia de dar una explicación, cuando la respuesta que se debe dar es
un “No”. Que el/la usuario/a entienda que no es una cuestión caprichosa ni
de mala voluntad, así como tampoco algo personal, sino que hay una razón
objetiva en la negativa a su pedido previene la violencia que muchas veces
se puede dar cuando la persona se siente frustrada, incomprendida o
desatendida.

Entrevistada A.C acerca de si sentía que su trabajo tenía impacto en la Sala
de Espera contestó: “El observar es muy importante.” El ejercicio de
observación no participante que todos/as tuvieron que cumplir al principio de

la capacitación fue un gran insumo para poder proponer, en base a ella, cambios concretos que redundaron en un mayor bienestar de los usuarios dentro y fuera del CdS. Esta tarea, sumada a la detección de los conflictos más comunes y de los posibles focos de situaciones conflictivas, redundó en que las y los trabajadores de la convivencia sean un nexo entre los usuarios y el equipo de salud para mejorar la calidad de la espera, en una verdadera tarea de prevención de conflictos.

En entrevista personal S.S. aportaba el siguiente ejemplo de intervención:

“Una paciente estaba muy alterada ya que habia perdido un turno y empezó a hablarle mal al administrativo al punto que iba escalando me acerqué y cuando nos pusimos hablar le dije que dias y cuantos turnos habían disponibles se fue con una respuesta y a la otra semana pudo sacar su turno con otro semblante.”

Como ya lo hemos expresado, la tarea de las y los TC muchas veces consiste en pequeñas acciones, pero con grandes consecuencias en relación a la contribución de la convivencia pacífica.

En el mismo sentido, M. C. decía:

“Solamente estar al lado de la persona, escuchando sin opinar, sin decir nada, ya es intervenir, porque vos le estás prestando tu oído le estás prestando atención. (...) Lo que hicimos nosotros fue eso, tratar de calmar a las personas, buscar una solución, una vuelta para una convivencia entre todos, todo el grupo, el usuario, el equipo y nosotros y todos.”

F- 2. En el Equipo de Trabajadores de los Centros de Salud.

Consultados/as acerca de si entendían que con su trabajo habían impactado o modificado conductas en el equipo de trabajadores del CdS, L. B. comentaba: “Siento que estamos aprendiendo juntos, porque para ellos es

una función nueva y no saben qué funciones delegarnos o digamos todavía está ahí, pero ahora está todo bien, me gusta”

M. Ch. por su parte, ante la misma pregunta, aportaba lo siguiente:

“A el principio hubo resistencia pero al pasar los días fueron preguntando y observando algunos mínimos resultados entre la gente y fueron aceptando e incluso proponiendo cosas para hacer” y luego agregaba: “Tuve la oportunidad de hacer una breve encuesta a el personal del centro de Salud que prepare para saber si había cambios positivos o negativos y me han dicho que fueron cambios positivos.”

C. M. afirmaba: “El equipo de salud esta agradecido constantemente conmigo y se sienten mejor y mas tranquilos, ya que me lo demuestran”. A.C., por su parte, da un análisis interesante, al ser consultada acerca de si, a su criterio, su trabajo había tenido algún impacto en el Equipo del Centro de Salud, respondiendo: “Cambio la forma de organización, y pudieron ver más allá de lo que es adentro de un consultorio”. Que el equipo de salud pueda “ver más allá de lo que es dentro de un consultorio” y que ella lo interprete como parte del impacto de su función, puede considerarse un logro de esta política para la APS, una transformación positiva lograda por estos jóvenes en su rol de agentes de paz y convivencia.

Algo similar ocurre con la respuesta de S.S. cuando afirma: “A mi criterio muy bueno ya que podemos trabajar en conjunto y plantear nuevas estrategias para una mejor atención”. Es decir que el compromiso de las y los trabajadores de la convivencia va más allá de prevenir la violencia en la Sala de Espera, ellos se proponen trabajar en equipo, codo a codo con el equipo de Salud, sintiéndose parte del mismo y guiados por el paradigma colaborativo, planeando “nuevas estrategias para una mejor atención”, lo cual también es un logro para la APS y para la comunidad, como lo veremos específicamente en el punto que sigue.

F- 3. En la comunidad.

Las y los TC son, como ya lo hemos explicitado, resultado de dos políticas públicas: Una de inclusión laboral para jóvenes desocupados que formen parte de la población con mayor vulnerabilidad laboral y otra de prevención y abordaje positivo de conflictos en las Salas de Espera de CdS Municipales.

Siempre se consideró que dando espacio para la escucha activa, facilitando el diálogo, promoviendo la cooperación, brindando información útil y estando atento a las necesidades⁷⁷ de las y los usuarios, se previenen conflictos y los que aún así no pueden prevenirse, las y los TC están capacitados/as para contenerlos, desescalarlos o transformarlos pacíficamente. Asimismo, cabe aclarar que concebimos al conflicto como motor de cambio y desde su visión positiva, entendiendo que no es ni bueno ni malo, inherente a la vida humana y que es su forma de abordarlo lo que lo hace constructivo o destructivo. Ésta es la razón por la cual es tan necesario su estudio.

Cuando dos o más vecinos tienen un conflicto en el Centro de Salud que no puede resolverse, cuando no existe la posibilidad de tener una instancia de acercamiento y diálogo, este conflicto es trasladado al barrio y a sus familias. Por lo cual, entendemos que ésta es también una política pública de construcción de paz y prevención de conflictos violentos a nivel comunitario.

Cada T.C. implementa lo aprendido y lo potenciado en su propia comunidad, como se observa en los testimonios de los propios jóvenes. Así, por ejemplo, C.M. durante la capacitación expresaba:

“...tengo una copa de leche y también trabajo con jóvenes en riesgo (...) y se que me va a servir (lo aprendido en esta capacitación) para toda la vida y para mejorar un poco la sociedad poniendo mi granito de arena... un montón de cosas aprendemos, para hacernos mejores personas y ayudar a los otros”

⁷⁷ Por más pequeñas que sean como acceso al agua fría en verano o que la puerta del baño público funcione correctamente

Una vez terminada la capacitación, ya en ejercicio de la función de trabajadora de la convivencia la misma joven reflexionaba:

“La comunidad se mostro de manera muy positiva ante mi presencia incluso la mayoría entra al c.s y se dirigen a mi, estan agradecidos y se sienten con una mejor atencion y tambien mas tranquila ya que ese es uno de mis objetivos tranquilizar.”

En la misma sintonía, G.G. durante la capacitación expresaba: “...me gusta mucho el curso, también (estoy) implementando mucho lo que nos enseñaron, empezando con mi familia y después en el resto de la sociedad, estoy en primer año de Derecho”

Asimismo, L.B. consultado en entrevista acerca de cómo es la relación con la comunidad y el barrio en el que trabaja, contestaba:

“... muy buena, me toco estar en un barrio con características muy particulares, la comunidad QOM es un barrio al cual al principio le tenia idea y con el tiempo la misma comunidad me demostró sus costumbres y sus culturas y de a poco fui aceptado por la mayoría. La verdad que estoy feliz en donde estoy, los usuarios me buscan cuando necesitan ser escuchados o necesitan saber alguna información” “Creo que fueron buenas porque sino lo ubieran sido la gente no se referenciaria conmigo... la comunidad toba o mejor dicho qom es especial para mi porque es gente mas sufrida que le cuesta expresarse... y eso esta bueno no? Poder ayudar a que la gente confie en uno y poder darle una mano en lo que podamos...”

Aquí podemos comprobar que las y los TC tuvieron un compromiso real con su trabajo, y con la comunidad usuaria del Centro de Salud; que muchas veces su rol fue incluso más allá de prevenir y desescalar conflictos, llegando a intervenir y servir a la comunidad de otras formas. En este sentido, A.C. afirmó: “...me buscan y ya me conocen saben que pueden

contar conmigo y es algo que nadie lo puede cambiar.” Algo similar reflexionaba M.S. entrevistado hacia el final de la capacitación:

“...donde más siento que me ayudó muchísimo fue en un inconveniente que tuvo mi hermano con un chabón que vive en el mismo barrio que yo, que fue hasta la casa a querer resolver un conflicto de forma agresiva y como es, bueno yo al enterarme fui hasta el lugar y estaba mi hermano discutiendo con el chabón, diciendo “nos vamos a agarrar a trompadas, que ya nos vamos a ver” y entonces yo intervine y bueno por suerte la persona ya me conocía y le pedí que me explique toda la situación, (...) yo a lo que llegué es a decirle que podía haber otra solución pero que no íbamos a llegar a nada si no nos calmábamos, entonces lo que logré es que sacamos una silla, nos sentamos en la vereda y mi hermano me explicó (...) y el pibe me explicó (...) después una vez que ya se calmaron y yo le pregunté cómo se sentiría si fueran a su casa a reclamárselo así, de esa forma; él se calmó y admitió que estuvo mal y le pidió disculpas a mi hermano pero que quería una solución (...) Y bueno a lo que llegamos es que (...) el muchacho aceptó y se previno un conflicto porque el muchacho tenía un machete en el auto (...) se dieron la mano (...) y la verdad es que lo resolvimos muy bien entre los tres porque es algo que se hace mutuamente. Siempre yo me acordaba de lo que me decían mis compañeros “resumí y tratá de ponerte más vos en la posición del otro que el otro en la posición tuya” y después logré transmitirle a ellos lo que me habían transmitido mis compañeros y la verdad que resultó todo muy bien y nada, tengo que agradecer más que nada a mis compañeros que estuvieron persistentes en que yo aprenda lo que tenía que aprender, porque la verdad es que aprendí muchísimo, sentí como que lo fuimos haciendo juntos.”

De este relato destaco tres cuestiones: la primera, son los impactos directos que se aprecian en la comunidad toda al capacitar a jóvenes en abordaje

pacífico de conflictos. La segunda, es el gran valor del co-aprendizaje y del diálogo de saberes, podemos apreciar cómo el joven pone el énfasis en lo que le dicen y enseñan “sus compañeros”. Por último, en cuanto a la teoría adquirida se ve un ejemplo de correcta utilización de la pregunta circular, que dió un vuelco en la discusión relatada.

S.S. antes de terminar la capacitación, en entrevista personal nos contaba:

“En varios casos (pude aplicar lo que aprendí en esta capacitación) tanto como familiar como en ámbito de la escuela. (...) En mis compañeros de la escuela, por no llevarse bien, por no poder dialogar, pensaban cosas que en verdad ninguno de los dos pensaban. Que después, por decirle: -Vamos a hablar bien? Vamos a ver cómo lo podemos resolver a esto? (...) (y uno de ellos dijo) ‘Yo pienso que vos me tratás así por tal y tal cosa’, pero no era nada que ver, era que el otro tenía un mal día porque le había pasado algo a un familiar y por eso estaba triste (...) él quería estar solo, no era que lo quería alejar a él, solamente que se sentía que quería compañía pero no sabía cómo expresarlo (...) También maestras que yo no pensé que iban a hablar de sus problemas conmigo pero que abrieron su corazón conmigo y yo estuve ahí para escucharlas y para decirles: igual que sea un alumno yo voy a estar ahí si necesitás contarme algo más...”

Preguntado por su labor en el CdS afirmaba: “De verdad que me aceptaron muy rápido. Las personas se sienten mas contenidas y que son parte de él (CdS)”. El hecho de que las personas se sientan parte del CdS es también un logro para la APS.

Consultados acerca de si consideraban que su función colabora a la construcción de culturas de paz en la comunidad S.S. afirmó: “Si colabora ya que cada acción impacta en forma en las personas dándole lugar a la palabra y bajando los niveles de violencia en la comunidad”. Por su parte,

C.M. respondió “Por supuesto que sí, colabora con brindar y enseñar paz, para una mejor calidad de vida social para mi y para la comunidad.”

En este caso la joven habla de “enseñar paz” a esto nos referimos cuando planteamos que este tipo de políticas públicas tienen efecto multiplicador, en la familia, en el ámbito laboral y en la comunidad. Cuando una persona atraviesa un proceso de formación en cultura de paz y derechos humanos, estas cuestiones pasan a ser parte de su perspectiva y su posicionamiento y es lo esperable que quiera replicar y multiplicar sus conocimientos transformando así su entorno en uno más pacífico y más justo.

Por su parte, L.B afirmaba: “Sí que colabora, creo que esta capacitación debería ser dada a todos! Te ayuda a entender, comprender”. Y R.C. respondió: “(...) si por supuesto (que impacta en la comunidad) es un cambio positivo y necesario” Rocío habla de la necesidad que tienen nuestras sociedades de atravesar un cambio de paradigmas que vaya del litigio al consenso y de la cultura de la violencia a la cultura del diálogo.

F- 4. En las Familias de las y los TC.

Una vez terminada la renovación del Nexo Oportunidad, ya con la gran mayoría con contrato de trabajo, las y los jóvenes fueron entrevistados y consultados sobre si consideraban que esta experiencia había tenido impacto en su familia. Al respecto, C. M. afirmaba: “En mi familia se ah logrado gracias a las herramientas adquiridas mas armonia ,siempre les brindo las herramientas aprendida a ellos e incluso se logro una mejor convivencia.”

Esto da cuenta de una especie de réplica en cascada donde las y los jóvenes han podido reproducir y trasladar a su núcleo familiar las herramientas aprendidas promoviendo una mejor convivencia a nivel familiar.

En la misma dirección, G.G. cerca del fin de la capacitación concluía:

“...me ayudó mucho con mi familia y estoy tramitando volver a tener una relación con mi hermano, hablé con la novia (...) La capacitación me ayudó también a entender un montón de situaciones y todo y a ayudar y ser más empática y a entender ..”

Se observa aquí una intención de transformar su entorno, ya que el proceso vivido en esta experiencia despertó compromisos no sólo a nivel laboral sino también personal y familiar. En la misma sintonía: L.B contestaba: “vengo de una familia no muy grande y varias cosas de las que aprendi nos sirvieron

para estar mas unidos” y A. C. afirmaba: “Puedo sentarme a mediar con mi propia familia (...) Puedo lidiar con los problemas sin que se hagan grandes.”

Esto es lo que llamamos “desescalar el conflicto”, una habilidad sumamente relevante para cualquier persona que desee prevenir la violencia directa, tarea imprescindible para los TC y los agentes de paz y DDHH en general.

R.C. puede hacer un análisis de su propia familia, reflexionando:

“personalmente e interiormente he podido verlo de otra manera he llevado muchas herramientas a mis propios hijos y las sigo implementando con mi familia” (...) “En mi familia es difícil hablar de la paz jaja no es q sean salvajes sino q son de otra generacion la de ganar perder pero nunca dejo de intentar.”

Lo interesante del análisis que hace, es que puede observar que su familia está posicionada en el paradigma de “ganar/perder”. Durante la capacitación se trabajó fuertemente insistiendo en la necesidad de que como Trabajadores de la convivencia y verdaderos agentes de transformación se posicionen en el paradigma colaborativo o de “ganar/ganar” como requisito fundamental para promover relaciones en las que el otro/a no sea un adversario sino un semejante o aliado con el cual, colaborando, se puede llegar a consensos y acuerdos mutuamente aceptables.

S.S entrevistado cerca del final de la capacitación, afirmaba:

“Fue muy enriquecedor ya que lo pudimos implementar, facilitar la palabra entre cada uno de los integrantes de la familia y llegar en varios casos a acuerdos” (...) (pude aplicar lo que aprendí en esta capacitación) en mi familia, uno fue mi padre que desde varios años vivíamos discutiendo y a través de la capacitación pude agarrar y hablar otra vez con él y entablar otra vez la relación linda que teníamos desde un principio, agarrando y viendo qué diferencias teníamos y qué sentíamos en verdad y por qué nos peleábamos. Puede ser que no hablábamos, ese era uno de los factores, otro era que yo por miedo de lo que me diga, yo me ocultaba y no le decía las cosas como: cómo me fue y qué fue de mi día, cuando él quería en verdad saber qué me pasa, qué pienso, pero en vez de eso yo me alejaba y eso era lo que le causaba frustración y también a la misma vez temor por cosas que me puedan pasar en la vida y que él no esté para mí para agarrarme y aconsejarme...”

Por último M. Ch. comentaba: “Mi forma de reaccionar ante una discusión con un familiar cambio y eso fue lo que más les llamo la atención.”

Con afirmaciones como ésta podemos comprobar la transformación a nivel personal que se llevó a cabo en las y los jóvenes a partir de haber sido parte del proceso de capacitación y prácticas. Esta transformación personal es además, el primer objetivo de la EpP así como el primer paso para poder

transformar el entorno y poder así completar el espiral de la Cultura de Paz de Caireta.

G. Ventajas de este nuevo rol en instituciones.

Como ya lo hemos adelantado en esta investigación, en el apartado “D- Descripción, Análisis e impacto de la experiencia de las y los Trabajadores de la Convivencia”, las y los jóvenes que atravesasen una capacitación de las características de la aquí analizada, estarán en condiciones de ofrecer sus servicios a distintas instituciones públicas y privadas, con un impacto positivo, a saber:

- Prevención de Conflictos.

Las y los Trabajadores de la convivencia, gracias a sus conocimientos, aptitudes y habilidades adquiridas, tomaron como parte de su labor, hacer sugerencias de cambios o modificaciones de algunas dinámicas de su lugar de trabajo para prevenir conflictos. Muchas veces, esto implicó poner sobre la mesa cosas que en general, “no se ponen nunca en discusión”⁷⁸.

El rol de las y los TC no solamente tiene que ver con intervenir en un conflicto para desescalarlo, sino también pensar cuestiones para mejorar la calidad de la espera y así poder prevenirlos, siendo ésta una particularidad: hacer un trabajo que en muchas instituciones no está a cargo de nadie y por

⁷⁸ Si bien en la estrategia metodológica hemos expresado que íbamos a trabajar sólo con las entrevistas a los y las TC, en este punto nos parece importante citar algunos testimonios del equipo de salud. En este sentido, Sebastián Mazza, quien acompañó el proyecto como parte de un equipo convocado por la Dirección de CdS Municipal, en ocasión de entrega de certificados, toma la palabra y hace referencia a la solicitud de uno de los TC. para que se arregle la puerta del baño de la sala de espera del CdS en el que trabajaba y comenta: “...Cuando están pensando en ese problema y el equipo (de Salud) no lo está viendo y les puede pasar que alguno de los trabajadores de salud les diga: ‘pero con el quilombo que nosotros tenemos con la medicación vos estás pensando en el baño?’ y Ustedes dijeron ‘sí, nosotros pensamos en el baño’, porque cuando pensamos en el baño, no estamos pensando en un baño abierto, sino que estamos pensando en que alguien que entra a una sala de espera tiene que estar cómodo esperando y para eso tiene que tener un baño disponible, tiene que tener algunas comodidades, algunas condiciones y esas cosas que no se ponen nunca en discusión, ustedes las pusieron en discusión, y a mi me parece maravilloso. Yo los he visto a ustedes crecer en el nivel de análisis todo el tiempo, en el nivel de análisis que hicieron de cada institución y en la posibilidad de lectura que cada uno tenía sobre sí mismo en esa institución. Cómo se entendieron cada uno de ustedes en la vinculación con los compañeros de trabajo (...) y con el desarrollo de la institución. Yo estoy orgulloso del trabajo que hicieron. Estoy muy conmovido, porque cuando uno tiene una idea inicial y la ve materializada, y la ve real y la ve concreta y la ve funcionando se pone muy contento, la verdad estoy muy contento”.

tanto queda sin hacerse aún cuando este no hacer trae consecuencias negativas en la convivencia institucional.

Las y los TC si ven una necesidad no resuelta para el público o los usuarios de salud encaran una estrategia para poder satisfacerla. Por su capacidad de observación crítica y específica, están entrenados para poder ver posibles focos de conflicto o malestar allí donde tal vez otros trabajadores no lo pueden ver (por la especificidad de su tarea, que no es esta, sumada al desborde de trabajo que hay en muchas instituciones públicas⁷⁹).

Cabe aclarar, que las intervenciones que las y los TC han sugerido desde su observación y basadas en los conocimientos adquiridos, revisten una triple importancia. Por un lado sugerencias como TC por otro por ser jóvenes líderes y agentes de transformación, y por último, desde su propia experiencia como usuarios de CdS, experiencia que por lo general el resto de profesionales no tiene. Por lo cual, en este caso son sugerencias para cambios que aunque puedan ser pequeños tienen mucho impacto y fueron pensados desde y para la comunidad y desde las y los jóvenes como agentes de paz y derechos humanos que deben ser tenidas especialmente en cuenta.

Esta función de prevención y transformación pacífica de conflictos es una función solicitada por los centros de salud quienes vieron mejoras en la convivencia en las salas de espera y por eso, luego de la renovación del Nexo Oportunidad, hubo otra camada de jóvenes que fueron capacitados para ser Trabajadores de la convivencia, lo cual permitió incrementar de 3 a 9 los CdS que cuentan con estos TC. Luego de la segunda capacitación, la pandemia y el cambio de signo político en la provincia frenó los planes de una “Tercera cohorte” pero las y los jóvenes que ya habían sido capacitados siguieron en funciones y la mayoría continúa hasta el día de hoy (diciembre 2022).

- Cambios de paradigmas en la institución y en el equipo profesional.

⁷⁹ Otro ejemplo de esta tarea, fue solicitar el arreglo del tanque de agua para que las y los usuarios puedan tomar agua fresca durante la espera en verano.

En general los paradigmas conviven en las personas y en las instituciones. Lo que esta investigación pudo observar en los CdS es que las intervenciones de las y los TC tanto en la sala de espera, como al interior del equipo de salud, ayudaron a impulsar varios cambios paradigmas necesarios para mejorar la convivencia e instituir culturas de paz.

* Del paradigma de seguridad anclado en lo policíaco y la represión al paradigma de seguridad basado en el cuidado.

L.B. en el acto de graduación, afirmó: “En el toba lo que estuvo bueno es que la policía que está y seguridad se corrieron y nos dejan intervenir a nosotros”.

Esto fue una de las consecuencias buscadas por la Dirección de Centros de Salud: poder contar con personal que aborde los conflictos constructivamente, sin criminalizar y sin recurrir a personal de seguridad o policial. Este posicionamiento no entiende la seguridad como algo policial sino, como ya se ha comentado oportunamente, basado en el cuidado y la seguridad humana, por entender que hay que transformar la lógica actual en la que:

“La represión de unos se asienta en el miedo y la protección de otros. Desde este modelo, los derechos de seguridad y libertad y las personas mismas, se encuentran enfrentadas. (Mientras que) “La otra respuesta articulada con la primera, responde a un modelo de justicia social, abocada a la “restitución de derechos” a través del mejoramiento de infraestructura y cobertura de la carencia en relación a la vivienda, la salud, la educación y el trabajo para los grupos excluidos del sistema”. (Gallego y Perlo 2021: 233)

Previo a la incorporación de las y los TC, ante un conflicto en la sala de espera, intervenía el personal de seguridad, lo cual, en la mayoría de los casos, terminaba no sólo escalando el conflicto sino, además, criminalizando a quienes habían intervenido.

Este tipo de intervención, en general, no daba espacio a la escucha ni al diálogo, perdiendo las posibilidades de un abordaje constructivo, pacífico y transformador. Además, como ya se ha mencionado, este conflicto escalado repercutía y continuaba muchas veces agrabado en el barrio y en la comunidad.

* Del paradigma punitivo al paradigma restaurativo.

La lógica de las y los TC implica también un cambio de paradigma que no apunta al castigo sino a la restauración. En materia de seguridad, el paradigma de la represión trae un pedido de más fuerza policial, más armas, más rejas, etc. Mientras que el paradigma del consenso en el que están capacitados los y las TC implica al de la prevención, la reparación, la rehabilitación, la educación y la atención a las necesidades primarias insatisfechas.

En este sentido, como ejemplo, cuando alguien rompe algo en el CdS, las y los TC en vez de buscar un “culpable” y una “sanción” se enfocan en escuchar empáticamente a la persona, sin juzgarla. Esto no sólo desescala el conflicto sino que además, deja la puerta abierta a una restauración de lo roto o dañado, empezando por las relaciones humanas.

* Del Paradigma Adversarial al Paradigma Colaborativo.

Toda la formación de las y los TC estuvo inserta en el paradigma colaborativo. Mientras que un abordaje adversarial de los conflictos es destructivo, pudiendo incluso recurrir a la violencia, e implica una pelea o una confrontación en donde uno gana y el otro pierde; el abordaje colaborativo es constructivo y transformativo, entendiendo al conflicto en su visión positiva, como oportunidad de aprendizaje⁸⁰ y motor de cambio. Por lo tanto, el abordaje que plantean los y las TC es un abordaje dentro del paradigma colaborativo o de ganar-ganar, que implica mirar al otro como un semejante con el cual puedo llegar a acuerdos mutuamente aceptables.

80 “El conflicto es un fenómeno complejo que brinda una oportunidad de aprendizaje”: Nató, A.M.; Rodríguez Querejazu, M.G.; Carvajal, L.M., Mediación Comunitaria, Conflictos en el escenario social urbano. Editorial Universidad, Buenos Aires, 2006.

La visión adversarial trae consecuencias negativas tanto en el plano individual (desconfianza, dolor, miedo, violencia, ruptura de las relaciones) como en el plano social (incremento de violencia, inseguridad, miedo, juicios). Por el contrario, las consecuencias del paradigma colaborativo en el abordaje de conflictos son -en el plano individual- confianza, armonía, gratificación, conservación de las relaciones y -en el plano social- disminución de violencia, aumento de cooperación, respeto, consenso, cultura de paz.

H. Sugerencias para futuras ediciones.

Si bien se realizó una evaluación post-formación del impacto que las y los jóvenes consideran que su tarea tuvo en las instituciones, los equipos de Salud y la comunidad, -parte de la cual está citada en esta investigación-, para próximas capacitaciones se sugiere hacer evaluaciones de desempeño periódicas (tanto del programa como de la capacitación) *durante* la misma. Ya que poder contar con una buena evaluación, proporciona información sobre la cual se fundamentan e implementan las decisiones ulteriores en cuanto a la planificación, diseño, aplicación y seguimiento del proyecto⁸¹.

Aún cuando en la experiencia bajo análisis se realizaron entrevistas privadas regularmente, éstas no cumplen la misma función, ya que nos referimos a evaluaciones donde las y los jóvenes puedan informar acerca de la pertinencia de las dinámicas, de la teoría y las explicaciones brindadas, así como la forma en que se llevaba adelante la práctica, lo cual no fue tema de consulta en las entrevistas referidas.

Por otro lado, consideramos que sería muy conveniente recuperar el espacio de retrabajo que fue suspendido por la pandemia y no fue reinstalado, en el cual además de retrabajo, se hacía una supervisión de las prácticas por un equipo interdisciplinario, servía para construcción colectiva de buenas prácticas y estaba también pensado para contar con la posibilidad de una capacitación continua.

Asimismo, y para un análisis más completo de la experiencia, (que excedería

⁸¹ “Cómo evaluar las actividades de capacitación en derechos humanos, Manual para educadores en derechos humanos” de Equitas – Centro Internacional para la Educación en Derechos Humanos y Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos.

los límites de una tesis de maestría) se podrían realizar entrevistas a otros actores como ser las y los integrantes de los Equipos de cada CdS que cuente con TC, las acompañantes, la experta en mediación y salud que supervisó y acompañó el proyecto, o las autoridades Provinciales y Municipales que impulsaron la política pública⁸².

Otra sugerencia pasa por resaltar que aunque en algunos ámbitos se reconoce que los agentes del Estado deben capacitarse en DDHH, la capacitación en resolución o transformación pacífica de conflictos todavía necesita reconocimiento e impulso. En este sentido, A. C. afirmó en entrevista: “Considero que mi función, la tienen que aprender muchos porque no solo se necesita un trabajador de la convivencia en un centro de salud sino en todos los espacios donde concurre la comunidad.” Acordamos plenamente con lo expresado por la joven, ya que la promoción de la convivencia pacífica y del paradigma del consenso y la cooperación es necesaria para la construcción de culturas de paz en las instituciones públicas y privadas así como en el conjunto de la comunidad.

Por último, un desafío para futuros proyectos es, tal vez, orientar una inserción laboral hacia el sector privado, de manera tal que no se dependa del Estado para su contratación y fuente laboral.

I. Reconocimientos.

En el discurso de apertura de sesiones del Concejo Deliberante de Rosario del año 2020, el Intendente Pablo Javkin hizo doce anuncios para su primer año de gestión, y uno de ellos fue precisamente acerca de los Trabajadores de la Convivencia. Se transcribe aquí la parte pertinente de la nota del Diario La Capital de Rosario del día 4 de marzo de 2020⁸³ que relata el discurso dado en relación a estos doce anuncios:

“Cuidadores en centros de salud.

*Las situaciones de conflicto en nuestros efectores de salud
atravesaron la agenda de estos primeros cien días. Como*

82 Ministerio de Desarrollo Social y de Trabajo y Seguridad Social provincial y Secretaría de Salud de la MR.

83<https://www.lacapital.com.ar/la-ciudad/doce-anuncios-javkin-su-primer-ano-gestion-n2568614.html>

respuesta estamos ampliando la presencia de una figura innovadora que ha contribuido en el último tiempo a la conformación de espacios de integración y de cuidado en nuestros centros de salud: los trabajadores de la convivencia, jóvenes incluidos en el programa Nexo Oportunidad capacitados y entrenados para abordar los conflictos. En la actualidad, 26 jóvenes se incorporaron como cuidadores en 10 centros de salud. En estos meses se desarrolló la segunda etapa de formación con un nuevo grupo de jóvenes que se incorporarán a los centros de salud durante el mes de marzo”.

Para las y los que estuvimos involucrados en que los TC sean una realidad, este discurso del intendente fue un verdadero reconocimiento a la tarea realizada y a la apuesta a la capacitación de jóvenes como agentes de paz y preventores de violencia. Además nos sentimos apoyados, por el espíritu del discurso en el que, entre otras cosas, afirmó: “El desafío es ganarle a la división y la violencia” y que “A la división se le gana abriendo calles, generándole oportunidades a los jóvenes, cuidando a los grandes y a los pibes, a los derechos de las mujeres, en definitiva, respetándonos”.

Compartimos que para “ganarle a la división y a la violencia” hay que apostar a políticas públicas como ésta que, pensadas desde los estudios de paz y conflictos generan “oportunidades a los jóvenes”, potenciando además su protagonismo y su rol fundamental en la prevención de las violencias y la construcción de culturas de paz en sus comunidades.

Por otro lado, los TC fueron parte de un interesante proyecto internacional. La iniciativa VEUS “Historias Mestizas que sanan al Mundo” entrevistó a quien suscribe y a dos de las TC para la realización de un Podcast⁸⁴ que cuente esta experiencia innovadora de paz y salud. VEUS, quienes son parte de Medicusmundi Mediterrània se autodefine en su página como “historias transformadoras e iniciativas llenas de humanidad, que van tejiendo una red; donde intervienen personas, agrupaciones, colectivos... que se “levantan” para sostener la vida”⁸⁵. Con la certeza de que la Salud del mundo “se crea entre todas las personas que se rebelan ante las situaciones injustas” entrevistan a protagonistas de diferentes países y con distintas historias en las que la Salud es el eje conductor.

⁸⁴<http://www.veus.info/es/podcasts/claudia-y-marta-dos-gotas-de-un-oceano-llamado-convivencia>

⁸⁵ <http://www.veus.info/es/quienes-somos>

CAPÍTULO V. CONCLUSIONES FINALES

“...nos toca avanzar hacia una nueva y arrasadora utopía de la vida,
donde nadie pueda decidir por otros hasta la forma de morir,
donde de veras sea cierto el amor y sea posible la felicidad
y donde las estirpes condenadas a cien años de soledad
tengan por fin y para siempre una segunda oportunidad sobre la tierra”
Gabriel García Márquez⁸⁶



Cohorte 1 y 2 junto a personal de Salud Municipal y de Desarrollo Social Provincial.

Certificado otorgado a las y los TC.

Al término de la investigación, podemos establecer algunas conclusiones que nos remiten a la hipótesis general, que postulaba que la prevención, contención y desescalada de conflictos violentos en una organización institucional (en este caso de APS) podía ser llevada a cabo por jóvenes desempleados y provenientes de los sectores empobrecidos que atraviesen una capacitación que, enmarcada en los estudios de paz y conflictos, los potencie en su rol de agentes de paz y derechos humanos.

Si para definir como exitosa o no una política pública, se analiza por un lado que sea el resultado de un proceso que asegure la solución de un determinado problema y por el otro, que busque el beneficio público (Castaneda y otros 2020:134); entendemos que esta experiencia ha cumplido con los objetivos propuestos.

⁸⁶ Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe (CRES 2008), Ciudad de Cartagena de Indias-Colombia, 4-6 junio 2008

Como política de inserción laboral juvenil y a su vez, de reducción de violencia y conflictividad en instituciones de APS, se ha comprobado la hipótesis general, tal como surge de los testimonios analizados.

Entendemos que esta política, al ser de construcción de paz es transversal a los 17 ODS, ya que desde la perspectiva de DDHH, estos solo son realizables en sociedades democráticas y pacíficas. Específicamente se encuentra vinculada con los objetivos 8 (trabajo decente y crecimiento económico) 10 (reducción de las desigualdades) y 16 (Paz, Justicia e instituciones Sólidas).⁸⁷

Las personas que estuvieron detrás de las decisiones políticas que permitieron que esta experiencia se hiciera posible, asumieron el desafío de promover trabajos dignos, que reducen las desigualdades así como también procesos de construcción de paz en instituciones que no son educativas, valorando que ésta se teje desde los micro-contextos, en el ejercicio cotidiano de la convivencia pacífica y el respeto al prójimo y que se puede impulsar desde cualquier lugar, en este caso, la sala de espera de un CdS.

En cuanto a la pregunta ¿Qué posibilidades habilita una política pública de inclusión laboral dirigida a jóvenes desocupados basada en educación para la paz y los derechos humanos? Luego de esta investigación, entendemos que una política pública basada en EpP y DDHH habilita distintas posibilidades, a saber: En las y los jóvenes participantes pudimos comprobar un fuerte impacto en lo personal y lo familiar, pero también en lo institucional y comunitario. En lo personal, esta capacitación habilitó una mejora de la autoestima: las y los jóvenes sabían que habían sido seleccionados para la experiencia⁸⁸ dentro de un grupo más amplio de posibles participantes; asimismo, todos y todas tuvieron muy buena incorporación al grupo, dentro del cual se pudieron sentir parte, participar, expresar sus opiniones y aportar con sus conocimientos. Gracias a esta capacitación, potenciaron y sumaron conocimientos, habilidades y aptitudes para la facilitación del diálogo y la

⁸⁷ ONU, www.un.org, 2015

⁸⁸Recordemos que se entrevistaron a 21 jóvenes de los cuales sólo 12 fueron seleccionados para participar del Primer Nexo Oportunidad de Transformación Pacífica de Conflictos.

prevención, contención, desescalada y abordaje positivo de conflictos. Tener este saber específico los posicionó de una forma muy valorada en el equipo de salud en el cual se insertaron, y también en sus distintos ámbitos de interacción. Por último, esta oportunidad les dió, en la mayoría de los casos, el primer trabajo “estable” lo cual repercutió mucho a nivel económico.

Todos estos factores, más la posibilidad de utilizar esos conocimientos y habilidades en el seno de la familia modificó algunos vínculos y por sobre todo la forma de relacionarse con sus familias y amistades. Algo similar se observa en los testimonios en relación al impacto que su presencia y sus intervenciones han tenido en los CdS en los que realizaron las prácticas⁸⁹.

En relación a la pregunta ¿Qué oportunidades y qué tensiones supone promover agentes de convivencia que inciden en prácticas institucionales de Atención Primaria en Salud (APS) en la periferia de una ciudad como Rosario en 2019? Consideramos que la principal tensión que supuso esta experiencia fue en relación a considerar o no los conocimientos habilidades y aptitudes de esta capacitación como habilitantes para conseguir un empleo real y concreto. En este sentido, como se comentó en la introducción, dentro del mismo Programa Nexo Oportunidad esto se había puesto en duda, quedando zanjada la cuestión por el mero hecho de que las y los jóvenes participantes han sido uno de los pocos grupos en toda la ciudad de Rosario que, luego de atravesar el Programa Nexo Oportunidad, hoy en día siguen trabajando de lo que se capacitaron.

En relación a las oportunidades, cabe mencionar que para la Dirección de CdS de la M.R., contar con personal capacitado en transformación positiva de conflictos posibilitó poner en discusión la calidad de la espera así como también la implementación de cambios y transformaciones en la dinámica de la atención en pos del respeto por el otro/a, la habilitación de derechos y la construcción de convivencia y culturas de paz.

⁸⁹ Y que luego continuaron con la renovación del Programa Nexo Oportunidad y una vez concluida esta a través de contratos de trabajo.

En cuanto a los objetivos que analizaremos en esta conclusión es necesario hacer una aclaración preliminar: en esta investigación se hizo un recorte, focalizando en los testimonios de las y los trabajadores de la convivencia⁹⁰.

Hecha esta aclaración, el objetivo general N° 1 *-Explorar el rol que asumen las y los jóvenes provenientes de contextos de vulnerabilidad como agentes de paz y derechos humanos para prevenir o reducir violencias en sus espacios laborales y comunidades-* entendemos que ha sido ampliamente cumplido. Consideramos fundamental haber logrado una auto-percepción positiva en relación a la función social a la cual las y los jóvenes fueron invitados a asumir.

En relación al objetivo general N° 2 *Analizar la relevancia de contar con personal capacitado en transformación pacífica de conflictos como política pública para prevenir, contener y desescalar conflictos violentos en instituciones de APS.* Creemos que estamos en condiciones de afirmar que las y los participantes de este Nexo Oportunidad lograron este objetivo, reduciendo el grado y el nivel de conflictividad en las Salas de Espera de los CdS, constituyéndose en el pilar de un cambio institucional y comunitario hacia una convivencia más pacífica. En el testimonio de C.M. “Se ha logrado resolver y evitar problemas, y sobretodo AYUDAR poner ese granito de arena para que cada usuario del c.s se sienta de alguna manera bien.”

En relación al objetivo específico 1.1. *Explorar la posibilidad de inserción laboral que significa contar con conocimientos, actitudes y competencias para la facilitación, mediación y transformación pacífica de conflictos.* Podemos decir que el grupo completo de jóvenes que terminó la capacitación tuvo una inserción laboral real y concreta (en su gran mayoría incluso hasta el día de hoy -casi tres años después-) como TC⁹¹ en CdS.

En relación al objetivo específico 1.2 *Recuperar los relatos y las experiencias de vida de las y los jóvenes en relación a los efectos subjetivos*

90 Es por ello que aunque algunos son de pocas palabras y su testimonio no sea muy rico en términos investigativos, se trató de que exista al menos un testimonio de cada joven participante.

91 Con un trabajo estable que ya no depende del programa Nexo Oportunidad sino que tienen un contrato laboral.

de la auto-percepción como agentes de paz y promotores de derechos humanos. Creemos que ha sido cumplido. La disposición de las y los jóvenes a compartir la palabra en el ámbito público y la prestación a ser convocados por el equipo de coordinadores cada vez que fue necesario visibilizar las dimensiones funcionales de la política pública, se vio claramente reforzada por la decisión voluntaria de exponerse en primera persona en las redes sociales de las que forman parte.

En cuanto al objetivo específico 2.1. Caracterizar la experiencia de las y los jóvenes en tanto “Trabajadores de la Convivencia” en las Salas de Espera de CdS del Distrito Oeste de la Municipalidad de Rosario, ha sido logrado. Se analizaron los testimonios de las y los jóvenes del proceso atravesado durante la capacitación y podemos afirmar que fueron protagonistas de una transformación individual, comunitaria y política que despertó y/o fortaleció compromisos de acciones para la construcción de una sociedad más digna, pacífica y respetuosa de los derechos de cada uno/a.

El enfoque crítico de las pedagogías de la paz potenció enormemente este proceso, abriendo un espacio de participación y reflexiones sobre la paz y las violencia, el abordaje positivo de los conflictos, la cultura del diálogo y los DDHH, en especial el derecho a la salud. Este proceso permitió transformar algunas prácticas ciudadanas, posibilitando nuevas formas de convivencia en lógica de paz.

Finalmente, en cuanto al objetivo específico 2.2 *Indagar si el perfil profesional postulado para el abordaje pacífico de conflictos en APS presenta incidencias positivas en el plano comunitario trascendiendo sus límites espacio-institucionales*, consideramos que sí lo trasciende. En este punto, retomamos el testimonio de S.S.: “(...) cada acción impacta en forma en las personas dándole lugar a la palabra y bajando los niveles de violencia en la comunidad”, asimismo entendemos que el empoderamiento y la movilización de las y los jóvenes como agentes de paz, cambia y transforma positivamente sus contextos.

En virtud de todo lo analizado, las conclusiones que anunciaremos, nos dan información valiosa acerca de cómo se ha desarrollado el proceso. Sin embargo, no significan algo determinante, ya que la EpP y los demás DDHH así como la promoción de la convivencia pacífica son procesos activos que se van enriqueciendo y reformulando constantemente. Con esta aclaración, nos permitimos estas consideraciones:

1. Las y los jóvenes, cualquiera sea su procedencia, si se les provee con las oportunidades necesarias para desarrollar su potencial, pueden constituirse en agentes de cambio, ejerciendo un papel crucial en la prevención de las violencias y la construcción de cultura(s) de paz y DDHH. A través de una pedagogía crítica y decolonial, la EpP y los demás DDHH potencia y guía a las y los jóvenes para que sean actores protagonistas, capaces de ejercer el rol de agentes de paz en sus ambientes laborales y comunidades.
2. El espacio de aprendizaje horizontal de esta experiencia, permitió atravesar un proceso de interpelación y desnaturalización de la violencia como forma de abordaje de los conflictos que promovió una deconstrucción personal para potenciar el rol de agentes de paz y derechos humanos de las y los jóvenes participantes. Asimismo, formó en facilitación del diálogo y de resolución de disputas por medios pacíficos y propició formas de relación desde la ética del cuidado y el paradigma colaborativo.
3. El proceso de capacitación y la inserción en un trabajo formal que implica un conocimiento y función específica, sumado a su autopercepción como agentes de paz y derechos humanos tuvo un fuerte impacto subjetivo implicando cambios actitudinales que mejoraron su autoestima, sus relaciones y su desarrollo personal.
4. A nivel de las Salas de Espera de los CdS, la presencia de personas capacitadas en transformación pacífica de conflictos y facilitación del diálogo, ha podido prevenir, contener y desescalar conflictos violentos, teniendo impacto también en esferas que trascienden lo

institucional para lo cual fue implementada, con efectos positivos en sus familias y la comunidad.

5. El hecho de que las y los jóvenes estén en el centro de las políticas públicas, como protagonistas, como generadores y no como receptores, como sujetos de derecho y no como objeto de protección, potencia y fomenta su emancipación. Reconocerlos como sujetos políticos, cuya opinión debe ser reconocida, tomada en cuenta y estar en el centro de los lugares de decisión les permite transitar del estigma al orgullo y de la criminalización a la inclusión.
6. Políticas públicas como estas ayudan a modificar la mirada que muchos sectores de la sociedad tienen respecto de las juventudes -y en especial de los/las jóvenes de áreas urbanas pobres- a los cuales se suele marginar y estigmatizar como peligrosos, considerándolos siempre en relación a la violencia.

Por todo lo relatado, consideramos que uno de los mayores desafíos para el futuro, es instalar que la paz y los derechos humanos así como las juventudes desempleadas deben estar entre los temas asignados con la más alta prioridad a la hora de decidir las políticas públicas.

Que políticas públicas como ésta, son de impacto múltiple, resaltando por un lado el poder transformador de la EpP y los DDHH, que genera cambios reales en la vida de las y los destinatarios y sus entornos y por el otro, permite una inserción laboral concreta, atenuando la desigualdad de oportunidades que padecen muchos jóvenes de Latinoamérica y el país.

Que, para que esto pueda llevarse a cabo, se debe no solo reclamar un espacio en las planificaciones gubernamentales, sino también identificar aquellas condiciones que se consideran necesarias, proponer criterios de evaluación y preparar un plan de acción -con seguimiento- para la creación y fortalecimiento de programas de educación para la paz y los demás derechos humanos en el sistema formal y no formal.

El recorrido que hemos realizado sólo ha sido una muestra del camino que aspiramos seguir en la búsqueda de más políticas, instituciones y comunidades que promuevan la construcción de culturas de paz y los cambios de paradigmas necesarios para una nueva sociedad más digna, justa y equitativa. Es imposible realizar esto solos, necesitamos del otro y la otra, pasar de la discriminación al respeto, de lo individual a lo colectivo, de la indiferencia al compromiso y de la competencia a la cooperación concibiendo la educación como el espacio para el desarrollo ético, que conlleva al ejercicio de la convivencia pacífica y el respeto de los derechos humanos.

BIBLIOGRAFÍA

Abratte J.P. (2019). Educación Superior y Derechos Humanos :reflexiones, apuestas y desafíos. En Derechos humanos y educación superior. Paraná: Editorial Uader.

Acevedo, M. et al. (2007). El diálogo de saberes como posición humana frente al otro: referente ontológico y pedagógico en la educación para la salud. Revista Investigación y Educación en Enfermería. Universidad de Antioquia Colombia. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105213198011>.

Aleman, M. (2015). El diccionario de la guerra, la paz y el desarme. Barcelona: Icaria.

Arboleda Z., Herrera M. M, y Prada Ramírez M.P.: (2017) ¿Qué es educar y formar para la paz y cómo hacerlo? Educación y Pedagogía para la Paz – Material para la práctica Oficina del Alto Comisionado para la Paz Acción

CaPaz: Estrategia de Capacidades para la Paz y la Convivencia. ARKO Consult S.A.S. ;Bogotá D.C., Colombia.

<http://www.altocomisionadopalapaz.gov.co/Documents/que-es-educar-y-formar-para-la-paz-y-como-hacerlo.pdf>

Auyero, J. y Berti M. F. (2013) La violencia en los márgenes: una maestra y un sociólogo en el conurbano bonaerense. Vol. 2040. Katz Editores.

Bajaj, M. (Ed.). (2008). Encyclopedia of peace education. IAP.

Briseño-Maas, María Leticia, & Bautista-Martínez, Eduardo. (2016). La violencia hacia las mujeres en Oaxaca. En los caminos de la desigualdad y la pobreza. LiminaR, 14(2), 15-27. Recuperado en 06 de enero de 2023, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-80272016000200015&lng=es&tlng=es.

Cabezudo A. (2013). Acerca de una educación para la paz, los derechos humanos y el desarme: desafío pedagógico de nuestro tiempo. Educação (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 1, p. 44-49, jan./abr. 2013

Cabezudo A. y Haavelsrud M. (2010). Repensar la Educación para la Cultura de Paz. Prospectiva: Revista de Trabajo Social e Intervención Social, ISSN 0122-1213, ISSN-e 2389-993X, N°. 15, 2010, págs. 71-104.

Caireta Sampere, Marina. (2008). "L'Educació per a la pau a Colòmbia. Anàlisi de dues experiències" Escola de Cultura de Pau. Universitat Autònoma de Barcelona. www.escolapau.org. <http://www.escolapau.org/programas/educacion.htm>. Bones Pràctiques D'avaluació En Educació Per La Pau. L'educació per la pau a Colòmbia

Candida Moraes M. (2001). PUC/SP/BRASIL Educar y Aprender en la Biología del Amor.

Castañeda, G.; Castillo M. y Cruz G. (2020). "Las políticas públicas del turismo como herramienta de cohesión social." RICIT nro. 14 (pp. 132-157) ISSN: 1390-6305 ISSN-e: 2588-0861.

Comins Mingol, I. (2002). Reseña de "La paz imperfecta" de Francisco A. Muñoz (ed.) Convergencia. Revista de Ciencias Sociales, vol. 9, núm. 29, mayo-agosto, pp. 321-336. Universidad Autónoma del Estado de México. Toluca, México.

- Corzo, F. J. (2013). Diseño de Políticas Públicas. Una guía práctica para transformar ideas en proyectos viables. (2ª Ed.). México: Editorial IEXE.
- Corzo, F. J. (2016). Análisis de política pública con el método ALOP. México: IEXE Universidad. Recuperado de <https://www.iexe.edu.mx/sin-categoria/analisis-de-politica-publica-con-el-metodo-alop.html>
- Delors, J. (1996) Educación: hay un tesoro escondido dentro, UNESCO.
- De Sousa Santos, B. (2002). “Hacia una concepción multicultural de los derechos humanos” en El otro derecho número 28 Julio 2002. ILSA, Bogotá D.C., Colombia.
- De Sousa Santos, B. (2009). Una Epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, CLACSO.
- De Sousa Santos, B. (2011). “Epistemologías del sur” en Utopía y Praxis Latinoamericana Año 16. Nº 54.
- De Sousa Santos, B. (2011). Introducción: las epistemologías del sur. Formas Otras. Saber, nombrar, narrar, hacer. Seminario llevado a cabo en IV Training seminario de jóvenes investigadores en Dinámicas Interculturales, Barcelona.
- De Sousa Santos, B. (2014). Derechos humanos, democracia y desarrollo, Bogotá: Editorial Dejusticia.
- De Sousa Santos, B. (2018) Epistemologías del Sur - Epistemologias do Sul / Boaventura De Sousa Santos ... [et al.]; coordinación general de Maria Paula Meneses; Karina Andrea Bidaseca - 1a ed . - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Coímbra: Centro de Estudos Sociais - CES.
- De Sousa Santos, B. (2019). El fin del Imperio Cognitivo. Trotta.
- De Sousa Santos, B., & Martins, B. S. (Eds.). (2020). El pluriverso de los derechos humanos: La diversidad de las luchas por la dignidad (Vol. 2). Ediciones Akal.
- Dye, T. R. (2008). *Understanding Public Policies*, 12th Edition, Pearson Prentice Hall, New Jersey.
- Estévez, A. (2017). “El discurso de derechos humanos como gramática en disputa” en Discurso & Sociedad, Vol. 11(3).

Evans, E. (2010). Orientaciones Metodológicas para la Investigación-Acción. Propuesta para la mejora de la práctica pedagógica. Ministerio de Educación, República del Perú. Recuperado el 15/04/2016 de: Recuperado el 15/04/2020 de: http://proyectosespeciales.upeu.edu.pe/wpcontent/uploads/2014/06/MINEDUlibro-orient_metod_investigacionaccion-EVANS.pdf

Fals Borda, O. (1997). *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis*. (7a. ed.). Bogotá, Colombia: Tercer Mundo Editores.

Fals Borda, O. (2012). *Ciencia Compromiso y Cambio Social*. Textos de Orlando Fals Borda. Antología. Nicolás Armando Herrera Farfán y Lorena López Guzmán (compiladores). 1a ed. - Buenos Aires: El Colectivo - Lanzas y Letras - Extensión Libros.

Fisas, V. (1998). "Una Cultura De Paz" capítulo XI del libro *Cultura de paz y gestión de conflictos*, Icaria/UNESCO, Barcelona.

Fisas V. (2011). Anuario Procesos de Paz 2011, Madrid: Icaria Editorial, ISBN: 978-84-9888-324-4.

Fisas, V. (2011). Educar para una cultura de paz. Quaderns de Construcció de Pau.

Flores, J. H. (2004). Los derechos humanos en el contexto de la globalización: tres precisiones conceptuales. Direitos humanos e globalização: fundamentos e possibilidades desde a teoria crítica. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 65-101.

Freire, P. (1971). "La Educación como Práctica de la Libertad". 3ª edición. Montevideo - Uruguay: Edit. Tierra Nueva.

Freire, P (1986). 1986: Año Mundial de la Paz. París: El correo de la UNESCO. París.

Gallego, D. C., & Perlo, C. L. (2021). Abordajes de la violencia y la seguridad pública, hacia un enfoque ético-relacional basado en el cuidado. Bajo palabra. Revista de filosofía, (27), 231-256.

Galtung, J, (1996). Peace by peaceful means: Peace and conflict, development and civilisation, Sage, London.

- Galtung J. (1997). "La educación para la paz sólo tiene sentido si desemboca en la acción", El Correo de la UNESCO.
- Galtung, J. (2003). Cultura de la violencia. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/175483674/100-Violencia-CulturalJohan-Galtung>.
- Galtung J. (2010). La violencia: cultural, estructural y directa. Cuad Estrateg. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5832797>.
- Galtung J. (2016). Cuadernos de estrategia, ISSN 1697-6924, N°. 183, (Ejemplar dedicado a: Política y violencia: comprensión teórica y desarrollo en la acción colectiva)
- Gros, H. (2005). El Derecho humano a la paz. En J. Woischnik, Anuario de derecho constitucional latinoamericano. Montevideo, Uruguay.
- Hajir, B., & Kester, K. (2020). Toward a decolonial praxis in critical peace education: Postcolonial insights and pedagogic possibilities. *Studies in Philosophy and Education*, 39(5), 515-532.
- Hicks, D. (2008). *Futures' education encyclopedia of peace education*. Teachers College, Columbia University: New York, NY, USA.
- Herrera Flores, J. (2008). La complejidad de los derechos humanos. Bases teóricas para una redefinición contextualizada. *Revista Internacional de Direito e Cidadania*.
- Jares, X. (2004). *Educación para la paz en tiempos difíciles*. Bilbao: Asociación Bakeaz.
- Jenkins, T. (2016). Transformative Peace Pedagogy: Fostering a Reflective, Critical, and Inclusive Praxis for Peace Studies. *Factis Pax: Journal of Peace Education and Social Justice*, 10, 1-7.
- Jenkins, T. (2019). Reardon's Edu-learner Praxis: Educating for Political Efficacy and Social Transformation. In *Exploring Betty A. Reardon's Perspective on Peace Education* (pp. 199-205). Springer, Cham.
- Jenkins, T. (2019). Comprehensive Peace Education. 2019). *Encyclopedia of Teacher Education*. Singapore: Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-1179-6_319-1.
- Kraft, M.; Furlong, S. (2006). *Public Policy: Politics, Analysis and Alternatives* 2nd ed., CQ Press, Washington, DC.
- Kolb D. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. New Jersey: Prentice Hall, PTR.

- Kunz, A. y Cardinaux, N. (2016). *Investigar en Derecho*. Eudeba. 1° Ed, 1° Reimpresión marzo 2016. 1° Ed. 2015.
- Lederach, J. P. (1984). *Educación para la paz*. Objetivo escolar, Barcelona: Fontamara.
- Lederach, J. P. (2000). *El abecedario de la paz y los conflictos: Educación para la paz*, Madrid, Catarata.
- Magendzo, A. (1994). Educación en Derechos Humanos. Apuntes para una nueva práctica. Santiago de Chile: PIIE.
- Magendzo, A. (2003). "Pedagogía crítica y educación en Derechos Humanos" en Revista de Pedagogía Crítica N° 2, Santiago.
- Margulis, M (2003). *Juventud, Cultura, Sexualidad: la dimensión cultural en la afectividad y la sexualidad de los jóvenes de Buenos Aires* 1ª ed. Buenos Aires, Biblos.
- Maturana, H. e Nisis, S. (1997). Formación humana y capacitación. Santiago: Dolmen Ediciones
- Mayor Zaragoza, F. (1994). La nueva página, Barcelona, Círculo de Lectores/UNESCO.
- Maturana, H. (1994). El sentido de lo humano. Ed. Dolmen. Santiago de Chile.
- Mazzarantani, E., Amstutz, J. y Paillet, M. (2005). Pedagogía de la paz. Argentina: Edición del Autor.
- Molano Rojas, A., Cruz, J., Salamanca, M., Rodríguez, M., Pulido Albarracín, M. y Ovalle, R. (2016). Cátedra de la paz. Bogotá, Colombia: Santillana Sistemas Educativos.
- Montañes, M., Ramos, E.A. (2012). "La paz transformadora: una propuesta para la construcción participada de paz y la gestión de conflictos desde la perspectiva sociopráctica", OBETS. Revista de Ciencias Sociales (vol. 7, núm. 2), Universidad de Alicante, pp. 241-269.
- Montañes, M. y Ramos, E. A. (2019). "La participación del estudiantado en el diseño curricular de la educación para la paz transformadora". OBETS. Revista de Ciencias Sociales, 14(2): 437-470. doi: 10.14198/OBETS2019.14.2.06

Muñoz Gaviria, D. A. (2013). Lectura De Contexto: La Educación Popular Como Práctica Libertaria. *El Ágora USB*, 13(1), 155 – 163. Obtenido de <http://revistas.usb.edu.co/index.php/Agora/article/view/89>.

Muñoz Gaviria, D. A. (2015). La pedagogía de la paz en el contexto de las pedagogías críticas. Este escrito hace parte de las reflexiones teóricas del proyecto de investigación: Comunidades de aprendizajes una mediación que potencia múltiples inteligencias, financiado por la USB – Medellín 2016.

Muñoz, F. A. (2001) (ed.) *La paz imperfecta*, Granada.

Muñoz Cabrera, Patricia (2011). *Violencias interseccionales. Debates feministas y marcos teóricos en el tema de pobreza y violencia contra las mujeres en Latinoamérica*. Londres/ Honduras: Central America Women 's Network.

Navarro Castro, L. & Nario Galace J. (2019). *Peace Education: A Pathway to a Culture of Peace*. Third edition. Quezon City, Philippines: Center for Peace Education, Miriam College. 191pp. Paperback. No ISBN.

Nieto Durán, M.i (2012). “Educación para la paz, entre la liberación y la reproducción social” de la *Colección Experiencias De Investigación: Puntos De Encuentro Con El Campo De La Educación*. Primera edición. Tomo Siete. México.

Nató, A.M.; Rodríguez Querejazu, M.G.; Carvajal, L.M. (2006). *Mediación Comunitaria, Conflictos en el escenario social urbano*. Editorial Universidad, Buenos Aires.

OACNU y Equitas (2010): *Cómo evaluar las actividades de capacitación en derechos humanos. Manual para educadores en derechos humanos*. Serie de capacitación profesional n° 18. Ginebra: autores. Disponible en: www.ohchr.org/Documents/Publications/EvaluationHandbookPT18_sp.pdf consultado el 10/2/2021.

Organización Mundial de la Salud (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Washington, DC: OPS.

Ortega, P., & Font, T. (2012). Seguridad nacional, seguridad multidimensional, seguridad humana. *Papeles de Relaciones Ecosociales y Cambio Global*, 119, 161-172.

Papadimitriou Cámara, G. (2005) *Capacidades y competencias para la resolución no violenta de conflictos*, México, McGraw-Hill.

Penhos, M. P (2018) La Declaración Universal de los Derechos Humanos y su Vigencia Cultural A Través De Los Modelos de Naciones Unidas en Magendzo, A., & Morales, P. Pedagogía Y Didáctica de la Declaración Universal de los Derechos Humanos a setenta años de su Promulgación.

Perlo, C. L., & Costa, L. D. C. (2020). Saber estar en las organizaciones: Una perspectiva centra en la vida, el dialogo y la afectividad. Fundación La Hendija.

Ramos Muslera, E. A. (2015). Paz Transformadora (y Participativa): teoría y método de la paz y el conflicto desde la perspectiva sociopráctica. Universidad Nacional Autónoma de Honduras, Instituto Universitario en Democracia, Paz y Seguridad (IUDPAS).

Reardon, B. & Cabezudo, A. (2001) "Tasks and directions for a Global Campaign for Peace Education" . En la Revista Nro 3 DISARMAMENT FORUM . United Nations Institute for Disarmament Research /United Nations - ONU . NYC, USA.

Rodino, A., (2011). "La educación con enfoque de derechos humanos como práctica constructora de inclusión social", Revista Informe de Investigaciones Educativas, núm. especial sobre educación en derechos humanos.

Rodino, A. M. (2014). "Pensar la educación en derechos humanos como política pública", Revista de Ciencias Sociales, segunda época, año 6, No 25, Bernal, Editorial de la Universidad Nacional de Quilmes, otoño de 2014, pp. 129-139, edición digital, <<http://www.unq.edu.ar/catalogo/330-revista-de-ciencias-sociales-n-25.php>>.

Rodríguez, M. (1994). "Educar para la paz y la racionalidad comunicativa", a Educando para la paz: Nuevas propuestas, Granada, Universidad de Granada.

Rodríguez, M. (1995). La educación para la paz y el interculturalismo como tema transversal. Barcelona: Oikos-tau.

Salguero Salvador, G. (1998). Hacia la consolidación del derecho humano a la paz. Relaciones Internacionales. Recuperado de <https://revistas.unlp.edu.ar/RRII-IRI/article/view/1767> [Links]

Salamanca, M. y otros (2016). Guía para la implementación de la Cátedra de la Paz, Editorial Santillana S. A. S.

Salvia, A., Souza, D. A. D., Schmidt, S., van Raap, V., & Sconfieza, M. E. (2006). Los jóvenes pobres como objeto de políticas públicas¿ Una oportunidad para la inclusión social o un derrotero de manipulación y frustraciones? Disponible en: <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/14465>.

Salvia, A., Fraguiglia, L., & Metlika, Ú. (2006). Disipación del desempleo o espejismos de la Argentina postdevaluación?. Laboratorio/n line, 1(19), 1-1.

Salvia, A., & Tuñón, I. (2008). Los Jóvenes pobres como objeto de políticas públicas:¿ Una oportunidad para la inclusión social?. En Jóvenes promesas. Trabajo, educación y exclusión social de jóvenes pobres en la Argentina post-crisis. Buenos Aires (Argentina): Miño y Davila.

Salvioli F. (1996). “Relaciones internacionales, derechos humanos y educación para la paz”; en: “Direitos Humanos, a promessa do século XXI”; ed. Universidade Portucalense, pp. 285 – 295; Oporto, Portugal.

Segato, R. (2006). Racismo, discriminación y acciones afirmativas. Herramientas conceptuales. Serie Antropología, (404).

Silva, E. (2011). “El Derecho Humano a la Paz -Elementos y Perspectivas” Cultura de Paz. Managua, N° 54, 22-26.

Sotomayor, G (2011). De la educación bancaria en el Aula a la educación problematizadora en la Red. En Revista Didáctica, Innovación y Multimedia, núm. 20<<http://dimglobal.net/revista>>

Subirats, J. y Gomá, R. (1998). “Democratización, Dimensiones de Conflicto y Políticas Públicas en España”, en *Políticas Públicas en España. Contenidos, Redes de Actores y Niveles de Gobierno*, 1ª Edición, Ariel Ciencia Política, España.

Tuñón, I., & Salvia, A. (2006). Jóvenes excluidos y políticas fallidas de inserción laboral e inclusión social. Revista de Estudios sobre Juventud, 1-18.

Toh, S. (2006). Educación para el Desarrollo Sostenible y el tejido de una Cultura De Paz: Complementariedades y Sinergias. Documento presentado en la Reunión de Expertos de la UNESCO sobre Educación para el

Desarrollo Sostenible (EDS): Reorientación de la educación para abordar la sostenibilidad, 1-3 de mayo de 2006, Kanchanaburi, Tailandia.

Torres Leal, E. I. (2018) “El proceso de investigar con adolescentes sobre pensamiento postmoderno en espacios educativos complejos”, en Espacios en Blanco. Revista de Educación, núm. 29, vol. 1 – en./jun. 2019, pp. 85-103. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.

Velasco Santos, P., & Salas Quintanal, H. (2020). Defender al pueblo. Autodefensas y policías comunitarias en México. Antropología Americana, 5(10), 243-249. <https://doi.org/10.35424/anam102020%f>

Vommaro, P. (2015). *Juventudes y políticas en la Argentina y en América Latina. Tendencias, conflictos y desafíos*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.

Wilmer, R. y Ara del Amo, O. (2011). *Gestionar jugando: experimentación metodológica en cultura*. Cursos de Verano de la UNIA.

Zavaleta, E. (1986). Aportes para una pedagogía de la paz. Chile: Unesco.