

TÚ TAMBIÉN VALES. PROPUESTA PEDAGÓGICA ORIENTADA A JÓVENES QUE VIVEN EN RÉGIMEN DE LIBERTAD LIMITADA¹.

Dra. Marcela Gaete Vergara
Departamento Estudios Pedagógicos. Universidad de Chile
Proyecto Transversal de Educación. Iniciativa Bicentenario.
magaete@uchile.cl

Palabras claves: **Pedagogía del reconocimiento, jóvenes privados de libertad, igualdad/diversidad.**

INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo se exponen algunas reflexiones acerca de un proyecto iniciado en 2012, que tiene por objetivo desarrollar una propuesta pedagógica dirigida a la formación de jóvenes en vulnerabilidad social e infractores de ley chilenos, que han sido derivados por los tribunales justicia o de familia a Centros del Servicio Nacional de Menores.

Si bien, el trabajo se ha venido desarrollando en tres Centros diferentes, las consideraciones del presente texto refieren sólo a la experiencia en uno de ellos, pues es la que tiene más larga data. Se trata de un Centro Residencial de carácter mixto, que tiene una capacidad aproximada para 100 jóvenes, entre 14 a 17 años, en condiciones vulnerables y/o que han cometido delitos menores. De acuerdo a la Ley N° 20.032, artículo 43, del sistema de Atención a la Niñez y Adolescencia, los centros residenciales están dirigidos a aquellos jóvenes que requieran:

“... cuidado, contención y atención especializada, debido a las consecuencias, en el desarrollo social, físico, afectivo, sexual, cognitivo y conductual, de la grave vulneración de derechos de la que ha sido víctima. Estarán comprendidas en este criterio, problemáticas de

¹ Ponencia presentada en el I Congreso Internacional de Educación. Espacios de investigación y divulgación. Universidad Nacional de Centro de Buenos Aires. 28-30 octubre 2014.

maltrato grave, explotación sexual comercial, situación de calle, drogadicción, infracciones a la ley penal de niños y adolescentes, entre otras”.

En los centros de tipo residencial los chicos y chicas deben morar obligatoriamente, con un régimen estricto de visitas y salidas. Su distribución se realiza por género, edad y nivel de complejidad en cuatro residencias diferentes —denominadas casas— ubicadas al interior el Centro. Además, cuentan con una enfermería donde habitan jóvenes con problemas psicológicos, mentales, de salud o que tienen graves problemas de convivencia. El Centro cuenta con una infraestructura similar a una escuela tradicional, con pabellones de dos pisos, salas, oficinas, biblioteca, patios y rejas.

Si bien, los chicos y chicas pueden asistir a las escuelas del sector, la gran mayoría no lo hace por diversas razones, entre ellas: su edad no concuerda con sus niveles de escolaridad —en algunos casos corresponde sólo a los primeros años de enseñanza básica—; son expulsados de las instituciones escolares por bajo rendimiento o mala conducta; sufren de acoso escolar; no se matriculan por el carácter provisorio de su estadía; falta de expectativas en la escuela, que los hace desertar del sistema, entre muchas otras. Por su parte, algunos chicos y chicas ingresan a talleres manuales o laborales que se dictan al interior Centro o bien asisten asistemáticamente a tutorías para rendir exámenes libres. Cada una de estas actividades son impartidas por organismos externos, que actúan como colaboradores o voluntarios, pues el Centro no cuenta con recursos para otorgar educación a los y las jóvenes.

Un aspecto importante de señalar, es que para la gran mayoría de los y las jóvenes, la escuela en particular y la educación en general carece de sentido, pues no tienen expectativas en relación a que la educación pueda cambiar sus condiciones de vida, marcada por la pobreza, el abandono y la violencia. Por ello, tampoco suelen asistir a la oferta educativa que otorga la institución. En todo caso, las actividades educativas ocupan un porcentaje muy bajo de su tiempo, debiendo pasar gran cantidad de horas encerrados al interior de las casas, donde las relaciones interpersonales son altamente complejas e incluso violentas. Algunos jóvenes suelen escaparse, pero en su mayoría vuelven, al no tener donde ir.

El proyecto de acción que hemos venido desarrollando se enmarca en el contexto de las prácticas profesionales de estudiantes de Pedagogía en Educación Media con mención. Si bien, el trabajo nace de una iniciativa del curso de Didáctica de la Filosofía, a fines de 2011, en plenas movilizaciones estudiantiles, ante la urgente necesidad de aportar con una educación que asuma el compromiso ético y político de la transformación social, en la actualidad cuenta con practicantes de diferentes áreas del currículo escolar y se ha transformado en una línea estratégica de desarrollo del Departamento de Estudios Pedagógicos, contando con financiamiento de la iniciativa Bicentenario de Revitalización de las Humanidades, Artes, Ciencias Sociales y Comunicación de la Universidad de Chile.

1. EDUCACIÓN COMO RECONOCIMIENTO

Desde la modernidad, la educación del mundo <<civilizado>> occidental ha estado centrada en la adquisición de contenidos, habilidades, valores y competencias previamente determinadas por los grupos políticos dominantes, cuya finalidad es que las nuevas generaciones se inserten adecuadamente a la sociedad "para trabajar y contribuir al desarrollo del país" (Ley General Educación Chile, 2009, art. 1). No obstante, cuando los destinatarios de dicha educación corresponden a sectores marginados socialmente, que han ido configurando su subjetividad desde la exclusión y donde las expectativas de contribuir como sujetos válidos al desarrollo social no son tales, entonces la finalidad misma de la educación moderna entra en crisis.

Al respecto, debemos tener presente que los sujetos vamos configurando el modo en que leemos el mundo, nuestras expectativas e identidad desde el particular lugar que nos toca ocupar en la sociedad, en un momento histórico determinado. Dicho lugar es una construcción social, que demarca la línea divisoria entre <<nosotros>> y <<ellos>>, entre quiénes se incluye y excluye. La lógica que subyace a la instalación de una línea divisoria, es que la igualdad entre los sujetos depende de la posesión de cuestiones externas, impuestas por los grupos dominantes: bienes, saberes, linaje, entre otros, y no, que la igualdad es una condición humana intrínseca, independiente de las diferencias culturales, sociales, raciales, etc.

Por su parte, el contenido exacto de la línea de demarcación corresponde a aspectos valóricos, políticos, ideológicos, históricos, que se conjugan para establecer los parámetros de la inclusión/exclusión. Así, en una sociedad como la chilena, donde el individualismo, el esfuerzo, el emprendimiento son altamente valorados, se considera la exclusión como "una consecuencia de los propios comportamientos y decisiones de las personas" (Rubilar, 2013, p. 52). Motivo por el cual es responsabilidad de los individuos estar en dicha condición. Los chicos y chicas, con quienes hemos trabajado, no sólo han nacido fuera de los márgenes del <<nosotros>>, sino que considerados culpables por no superar sus condiciones de vida, parecen condenados al mundo de los <<otros>>, de los marginados, de los sin voz.

De acuerdo a Rubilar (2013), "la exclusión es un fenómeno complejo que opera esencialmente borrando la condición humana del otro, en todo o parte de sus dimensiones" (p.54). Es el caso de los y las jóvenes que transitan por el Centro, quienes han sufrido constantes invisibilizaciones, acallamientos, humillaciones e injusticias, que los han negado sistemáticamente como un otro válido. Dicha situación va generando la propia deslegitimación de sí, o bien un intento de validarse como el <<más legítimo>>. Esto, porque "los sentimientos morales de injusticia, que surgen ante las experiencias de menosprecio, es decir, de privación de reconocimiento... siempre implican un proceso conflictivo" (Fascioli, 2008, p.21). Proceso por el cual, se van albergando sentimientos de inseguridad y rechazo, que instan a relacionarse con el otro de ese mismo modo, a saber: excluyendo.

La exclusión entonces, puede comprenderse como el no-reconocimiento del otro como sujeto histórico, perteneciente a una realidad culturalmente válida, igual en dignidad y derecho. Cuestión, que provoca en los <<incluidos>> conductas de repudio y desprecio por aquél que se concibe diferente. Tales conductas, sólo pueden revertirse en la medida que desaparezca por completo la línea de demarcación entre <<nosotros>> y <<ellos>>, en el entendido que la sociedad no debe buscar la igualdad sino respetar la diversidad. Este cambio paradigmático, implica una toma de conciencia ética y política, puesto que la búsqueda de la igualdad encierra en sí misma la desigualdad. Dualidad, que ha estado al servicio de los grupos hegemónicos, quienes han puesto los límites y generado

históricamente una gran población de excluidos: esclavos, indígenas, mujeres, jóvenes, pobres, entre otros.

Al ser la exclusión una construcción social va configurando pautas de comportamiento aprendidas desde muy temprana edad. Por ello, en un lugar donde todos los que lo habitan han experimentado situaciones de exclusión, tenderá a reproducir las mismas lógicas de violencia y desamparo. Cuestión que efectivamente hemos tenido que enfrentar día a día con los jóvenes del Centro, quienes han <<aprendido>> desde su experiencia como otros, que todos los que no son ellos, constituyen un potencial peligro. Tal aprendizaje es producto de una distorsión en la experiencia de alteridad, es decir, del encuentro auténtico con el otro. Encuentro, que constituye una experiencia pacífica, de donación e intersubjetividad, que altera –nos transforma– para humanizarnos (Levinás, 2002) En cambio, los y las chicas han experimentado al otro, desde una alteración vivida como desasosiego, sobresalto, peligro. Cuando el otro violenta la propia integridad, entonces la exclusión es radical, pues los seres humanos vamos configurando lo que somos, desde la experiencia intersubjetiva.

Desde esta perspectiva la exclusión no sólo es un fenómeno social, sino que a la vez, existencial. De allí, que los sujetos no se sientan reconocidos, sólo porque la sociedad les brinde algún derecho como educación o salud, sino porque otros les reconocen cualidades, que verdaderamente los distinguen al momento de interactuar con otros: intereses, ideas, capacidades, entre otros. Así por ejemplo, el derecho a la educación que es otorgado por ley, no es verdaderamente valioso, ni hace que un sujeto se sienta verdaderamente reconocido, a menos que la escuela se transforme en un espacio educativo real, donde otros sujetos — profesores, compañeros — aprecien y fomenten las cualidades y capacidades de cada uno. De lo contrario, la escuela se transforma en un espacio que finalmente excluye. En este sentido, no basta con otorgar a los chicos y chicas del Centro la posibilidad de educación escolar, sino que la misma debe hacerlos sentir realmente como sujetos válidos.

Un aspecto importante de destacar, es que la educación como reconocimiento del otro, no tiene un acento individual sino comunitario. Esto quiere decir, que el foco no está

puesto en los procesos psicológicos individuales, o en las posibilidades personales de reinserción social, pues con ello mantenemos la lógica dominante, en relación a que superar la línea de la marginación pasa por esfuerzos individuales que permite alcanzar aquello que falta para entrar en el selecto grupo de los incluidos. Una educación como reconocimiento sólo tiene la finalidad de generar experiencias de alteridad, es decir, de encuentro pacífico con el otro, donde unos y otros sean validados en su dignidad y en interacción mutua se co-construyan nuevas formas de relación, en pos de la generación de proyectos conjuntos que les pertenezcan.

Por ello, es fundamental que los jóvenes del Centro se sientan validados como poseedores de una identidad particular y con potencial para generar transformaciones, tanto en el ámbito individual como en el comunitario (Fascioli, 2008). El punto está, en que un chico/a tiene que creer que él o ella también es un ser humano digno, que puede aportar con su voz a la sociedad. Sólo así, podrá buscar los caminos para participar en la sociedad, no como una imposición vacía o como mera reinserción social, sino con un sentido propio, arraigado en su propia vida y en su propia historia. La finalidad por tanto, de una propuesta pedagógica orientada por una concepción de educación como reconocimiento, es la construcción de espacios educativos donde los y las jóvenes sean reconocidos en su dignidad, donde puedan vivenciar-se y reconocer-se, reconociendo también al otro. No en un remedo de educación, sino en una, donde los y las jóvenes experimenten que tienen voz propia, poseen una historia, y por tanto, el derecho a habitar el mundo desde su *estar siendo*.

2. PRÁCTICAS DE RECONOCIMIENTO

Bajo las consideraciones anteriores, cualquier propuesta pedagógica orientada por una educación como reconocimiento está obligada no sólo a replantearse las finalidades de la educación, sino y por sobre todo, las prácticas educativas tradicionales, que en el caso de Chile, aún están basadas en la autoridad/autoritarismo, disciplina, obediencia y control, bajo las cuales los y las estudiantes tienen muy poco que decir, y donde el encuentro con el otro, no es más que la disputa por el poder. De allí, el aumento progresivo de la violencia y el acoso escolar.

El desafío es transitar desde una educación como reconocimiento, desarrollada como supuesto teórico, a prácticas de reconocimiento inscritas en la experiencia educativa cara a cara. Para tales efectos, hemos desarrollado algunos mínimos ineludibles que orientan el trabajo didáctico. Dichos mínimos, no sólo constituyen principios metodológicos, sino políticos y éticos, que actúan dialécticamente y no en forma aislada; por tanto, la ausencia de cualquiera de ellos afecta directamente a todos los demás, como lo hemos podido constatar a partir de la experiencia. Estos principios son:

1. Desarrollo de una práctica pedagógica desde y para los sujetos. Esto quiere decir, que son los sujetos el centro de la formación, no como individuos que deben recibir una enseñanza sino como actores activos del proceso. De allí, que se antepongan a las tradicionales preguntas didácticas acerca de <<qué>> y <<cómo>> enseñar, que generalmente responde el currículo, la institución y/o el docente, las cuestiones de <<a quién>> y <<para qué>>, desde un contexto histórico-cultural determinado. Respuestas que se co-construyen con los mismos jóvenes, relevando sus necesidades, intereses y capacidades.
2. Desarrollo de una práctica pedagógica de la potencia y no de la carencia. Se trata de focalizar el trabajo en las capacidades de los chicos y chicas, que son muchas y que ellos mismos no reconocen del todo, y no en aquello que les falta, que no hacen, que no logran. Hay mucho talento en los y las jóvenes que debe aflorar a partir de un trabajo centrado en la construcción de posibilidades. Tal trabajo logra que ellos mismos se sorprendan de sus logros e imaginen nuevas posibilidades de acción.
3. Generación de confianzas. Reconocer a otro como legítimo otro implica necesariamente que confío en él, y por tanto, que se pueden crear lazos para la construcción conjunta. No se trata de conquistar o dominar al grupo, sino de una "relación fundamentalmente pacífica, donde el encuentro con el otro, cara a cara, es un acto de bondad" (Levinás, 2002, citado por Rubilar 2013, p.21). Los chicos y chicas del centro son desconfiados, les han fallado muchas veces. Por ello, es preciso comprometerse con ellos, cumplir las promesas, escuchar sin juzgar. A la vez, es necesario crear un clima de confianza en el colectivo, donde puedan expresarse libremente, con respeto y sinceridad.

4. Resolución dialogada de conflictos. Para tales efectos es importante comprender que los conflictos en el aula, siempre atravesados por un clima de violencia, no se solucionan con más violencia. Por ello, un principio básico es que no se castiga a nadie, no se expulsa a nadie, no se juzga ni menosprecia las opiniones, no se les obliga a participar en las actividades, no se les sanciona con la mirada, ni con la palabra. Las normas de convivencia son co-construidas por el grupo, no con la finalidad de aplicar sanciones a quien no las cumple, sino de fijar-nos marcos propios de una relación constructiva. En caso de conflictos, se conversa respecto a lo que sucede, acoge, comprende o simplemente acompaña. Al respecto, es importante que el grupo tome conciencia que los problemas se conversan y no se invisibilizan, que los conflictos no sólo involucran a los sujetos particulares, sino que es una dificultad que debe resolver el colectivo.

5. Educar en tiempo presente. Uno de los mayores desafíos para un pedagogo formado en el paradigma del proceso y los resultados, eficiencia, rendimiento, control, disciplina y calificación, es educar cuando todos estos supuestos ya no están. Los espacios educativos no tienen calificación, no hay un apoderado a quien llamar, ni anotaciones ni suspensiones. Tampoco, se puede apelar a los <<procesos>> individuales, pues no se sabe si esos chicos estarán allí mañana. En este sentido hay un giro en 360°, no se educa para mañana sino para hoy. La praxis pedagógica debe asumirse con toda la responsabilidad ética y política que implica comprender el encuentro pedagógico en tiempo presente, por tanto, como único e irrepetible. El único objetivo, es que en cada sesión se logre legitimar al otro como válido, no es algo que puede dejarse para después, ni realizarse poco a poco. Muchas veces los docentes actuamos creyendo que el aprendizaje es secuencial, que se requiere A para llegar a B. Este pensamiento taxonómico, suele catalizarse como una excusa para decir "*no logré con los chicos los niveles de reflexión y crítica porque apenas manejaban algunos conocimientos básicos*". Tal excusa, no es admisible desde una educación como reconocimiento. No hay pasos para legitimar a otro, ni para validarlo, ni para valorar sus capacidades. Por tanto, una pedagogía en tiempo presente, asume la responsabilidad ética del instante, del aquí y el ahora, que implica el encuentro cara a cara.

6. Educar desde la intimidad y no desde el anonimato. Uno de los problemas de la educación es su concepción masificada, donde el anonimato se transforma en una condición de sobrevivencia. Romper la lógica de un profesor para 45 a 50 estudiantes, implica posibilitar un auténtico encuentro con el otro. Por tal motivo, todos los espacios educativos que llevamos a cabo están pensados para un número de no más de 12 chicos y chicas, con 2 o 3 docentes practicantes a cargo. Esto, puesto que "mientras más se alejan los sujetos del polo de la intimidad, más se convierten en extraños" (Bauman, citado por Rubilar, 2013. p.170).
7. Promover la toma de decisiones. Todos los espacios educativos fomentan la posibilidad que los chicos y chicas decidan, incluso si asistir o no a las sesiones. Son espacios libres, cuya asistencia no es obligatoria, pero donde se procura que todos asistan y participen. En este sentido, se decide en conjunto las actividades a desarrollar, incluso las modificaciones pueden ser tales que el espacio mute completamente, por ejemplo, una taller de cine foro, pasó a constituirse en un taller de expresión artística, apoyados por medios audiovisuales, y luego se subdividió en dos: un taller de Artes y uno de Comunicación y Revista.

Metodológicamente, el trabajo ha estado guiado por la pedagogía por proyectos. En tal sentido, se sitúa la formación como experiencia que permite a los sujetos desarrollarse en comunidad para transformar sus condiciones de vida y participar en la construcción de proyectos de sociedad. Bajo esta concepción, consideramos fundamental desarrollar estrategias metodológicas que permitan potenciar el trabajo cooperativo, de co- elaboración y co-realización a partir de los propios intereses, saberes y finalidades formativas del grupo. Lo que posibilita:

“terminar con el monopolio de un adulto que decide, diseña y define las tareas para darle paso al grupo, el equipo que promueve la organización, el acuerdo y el cumplimiento de reglas de convivencia, de funcionamiento, de administración, de espacios, tiempos y hasta del presupuesto” (Rincón, 2003, p.5).

Es importante señalar que la propuesta didáctica está aún en construcción, pues la educación de jóvenes que se encuentran privados de libertad tiene un sin número de complejidades y situaciones a considerar, entre ellas: a) La condición de encierro y convivencia diaria entre los chicos y chicas es permanentemente conflictiva, pues sus experiencias con el otro han sido siempre de desasosiego y peligro. b) La jerarquía y relaciones de poder, propias de la lucha por la legitimación en la exclusión, es difícil de romper. c) La estadía en el Centro depende de las situaciones judiciales y de las constantes fugas, lo que hace imposible prever qué chicos y chicas asistirán a las sesiones, existiendo una rotación permanente, lo que requiere de una metodología con cierres relativos por sesión, a la vez, que de una continuidad. d) El Centro debe velar por objetivos y metas, que no siempre van en la misma sintonía que las bases pedagógicas de la propuesta.

Cada día se suman más chicos y chicas a los espacios educativos. Comenzamos en enero de 2012 con 1 taller piloto de cine-foro de dos horas, dos veces a la semana. Hoy, contamos con 7 espacios pedagógicos semestrales y de libre elección, que se imparten de lunes a viernes en las mañanas de 9:30 a 13:00 y el jueves por la tarde: 1 Tutoría Proyecto de Vida varones, 1 Tutoría Proyecto de Vida mujeres, 2 Talleres de Revista, 1 Taller de Artes, 2 Taller de Música, 2 Talleres integrados de Ciencia y Matemática y una instancia de trabajo en proceso de construcción, dirigida a chicos y chicas que no asisten a ninguna instancia educativa. Cada espacio pedagógico se estructura en cuatro fases recursivas y cíclicas: diagnóstico participativo, planificación colectiva, ejecución del plan y retroalimentación.

1. Diagnóstico participativo. Corresponde a un dispositivo metodológico de trabajo desarrollado en contextos locales particulares y diversos, cuyo objetivo es conocer a las comunidades y levantar junto a éstas sus intereses, expectativas, problemáticas y necesidades. Los diagnósticos participativos surgen como instancias de dinámicas colectivas realizadas a través de actividades lúdicas, reflexivas, artísticas, prácticas y de convivencia, que han permitido a los jóvenes expresar sus pensamientos libremente, tomar conciencia de sus potencialidades, visibilizarse como sujetos capaces de tomar

decisiones y co-elaborar cursos de acción. En esta fase los chicos y chicas de cada taller o tutoría relevan y jerarquizan problemáticas, algunas de ellas han sido: dificultades de convivencia al interior de las casas, la estética poco acogedora del lugar, problemáticas de sexualidad, afectividad y género, necesidad de ser escuchados, de expresión y comunicación, entre otros. Un aspecto importante de esta primera fase, dice relación con el establecimiento de confianzas, construcción de las normas de convivencia y compromiso con el grupo de trabajo.

2. Planificación colectiva. Una vez que ya han emergido las necesidades del grupo, se procede a delinear en conjunto de qué manera abordar la problemática y qué alternativas surgen para enfrentarla. Para ello, se trabajan preguntas tales como ¿qué podemos hacer para enfrentar esta problemática, o para satisfacer la necesidad de esta comunidad? ¿Qué hacemos? ¿Cómo? ¿Cuándo? ¿Qué factibilidad tienen las propuestas que han emergido de la discusión? ¿Qué recursos se necesitan?. etc. De este modo, la planificación no es confeccionada sólo por los docentes practicantes, sino que es una co-responsabilidad del grupo, lo mismo que su ejecución. El aprendizaje aquí tiene relación con darse cuenta que pueden planificar una acción, llevarla a cabo y contribuir con la comunidad. Algunos proyectos planificados son: grabar un programa radial (Taller de Comunicación y Revista); hacer una huerta para hermostear el patio de visitas (Tutoría mujeres); cocinar y vender productos de pastelería (Taller Integrado de Ciencias y Matemáticas); hacer una exposición para mostrar sus habilidades artísticas y comunicar la propia identidad (Taller de Artes); mejorar las relaciones, a través de una actividad comunitaria como pintar las dependencias en que habitan (Tutoría Varones), entre muchas otras. Es relevante señalar que la planificación de los proyectos no se limita a responder qué hacer, sino para qué. Esta última pregunta, no queda absolutamente delimitada al inicio, sino que se va reconfigurando poco a poco en la ejecución del proyecto. Al respecto, es importante tener la claridad que la pedagogía por proyectos no se limita a un activismo vacío, ni tampoco a que las actividades <<resulten>> a pesar de todo. Lo importante, es nunca perder de vista que ceder el dominio de la planificación a los y las jóvenes es una

herramienta concreta para legitimar al otro como válido, reconocer sus saberes, intereses y expectativas.

3. Ejecución del plan. Para la ejecución del plan de acción se deben tomar en cuenta los diversos aspectos involucrados, pedir los permisos correspondientes, respetar la planificación realizada en conjunto, discutir con el equipo si se requieren cambios, entre otros. En todo momento, son los jóvenes quienes deben hacer posible la ejecución y no deben ser los docentes quienes obliguen a que un plan se lleve a cabo. Así, si al momento de la ejecución los chicos y chicas se ven desmotivados o poco comprometidos, hay que dialogar la situación, y si es necesario reorientar el trabajo hacia una nueva planificación colectiva. Cuestión, que puede ocurrir por la rotación de jóvenes en el Centro. Hasta el momento los planes llevados a cabo que involucran otros integrantes de la comunidad, contemplan que los y las jóvenes escriban una carta a la dirección explicando en qué consiste el proyecto, la fecha, los responsables, los recursos, entre otros. Además, dos delegados son acompañados por un profesor practicante a explicar el proyecto a los encargados de autorizarlo.

4. Retroalimentación. Una vez que se ejecutan los proyectos se procede a analizar los aprendizajes obtenidos, el cumplimiento de los objetivos, fortalezas y debilidades. En la fase de retroalimentación se analiza el impacto del proyecto para la comunidad y para sí. Paulatinamente, en los procesos de retroalimentación ha ido surgiendo la necesidad de incorporar a jóvenes que no asisten a los espacios de talleres y tutorías. Es el caso por ejemplo, del proyecto que intenta mejorar el clima negativo en una de las Casas de varones, que integra a todos quienes la habitan, los que deben ponerse de acuerdo y organizarse para pintar parte de ella. Si bien, el proyecto inicia tímidamente logra involucrar a todos los chicos e incluso a partir de la experiencia, los jóvenes se organizan autónomamente para proseguir pintando otros sectores. Si bien, este logro puede parecer menor, evidencia que es posible no sólo que cumplan las metas planificadas colectivamente, sino que comprendan que es posible hacer cambios en las condiciones materiales en que viven, desde la organización del colectivo.

4. A MODO DE CONCLUSIÓN. POSIBILIDADES DE RECONOCIMIENTO.

A medida que ha ido avanzado el proyecto, hemos ajustado las actividades, los recursos, los tiempos, los objetivos específicos; pero por sobre todo, hemos ido profundizando los principios que dan origen a la propuesta, asumiendo un compromiso con la formación humana como reconocimiento y legitimación del otro en su diversidad. Legitimación que nos ha permitido <<ver>> a los y las jóvenes no como objetos de protección, ni sólo como sujetos de derechos, sino como constructores de cultura, ciudadanos dignos, de los que tenemos mucho que aprender.

Cuanto más respetemos a los alumnos y a las alumnas independientemente de su color, sexo y clase social, cuantos más testimonios de respeto demos en nuestra vida diaria..., cuanto más reduzcamos la distancia entre lo que hacemos y lo que decimos, tanto más estaremos... desafiándonos a nosotros mismos a luchar... en favor de la ciudadanía y de su ampliación (Freire, 1994, p.133).

La experiencia hasta la fecha evidencia que teóricamente es fácil declarar los principios anteriores, pero difícil llevarlos a cabo, porque todos hemos configurado nuestra subjetividad desde experiencias de no-reconocimiento y exclusión. Como equipo, hemos ido aprendiendo que la tarea es compleja e implica necesariamente transformarnos, pues al hacerlo, también se transforma el espacio de disputa por la legitimación, en un espacio de encuentro, con-vivencia y aprendizaje.

El camino ha sido complejo, sobre todo en un inicio. Primero, por la poca experiencia del equipo, sumado a miedos e inseguridades que sobrevienen cada cierto tiempo. Segundo, porque los chicos y chicas del Centro se enfrentan a formas de relación nuevas para ellos; acostumbrados a actuar por premio y castigo, teniendo que sobrevivir en ambientes violentos, desconfiados, desafiantes, agresivos o la defensiva, constituyen un grupo donde no es fácil construir confianzas. Tercero, las relaciones entre los y las jóvenes son tensas y se caracterizan por claras estructuras de poder, donde la legitimación se logra con violencia, siendo el "*más choro*". Cuarto, la asistencia y continuidad de los y las jóvenes a los talleres siempre es incierta por diversas razones: fugas, egresos, castigos, lo que nos ha hecho experimentar la incertidumbre, bajar las barreras y el miedo de perder el

control. Cada día debemos improvisar, cambiar, reorientar, siempre bajo los mismos principios ineludibles.

Un aprendizaje importante de esta experiencia es que logramos alterar al otro pacíficamente cuando nos dejamos alterar, es decir logramos "el movimiento radical de salida de sí, pero a la vez de encuentro con el otro, lo que nos permite entender que sin uno ni otro, no hay relación" (Rubilar, 2013, p.16). Tal comprensión pone un freno a tendencias asistencialistas o mesiánicas. Por tanto, el trabajo no pasa porque los chicos y chicas se reconozcan a sí mismos, a sus pares y a los profesores practicantes como legítimos otros, sino que nosotros seamos quienes logremos reconocerlos a ellos como válidos desde la cotidianidad. Cuestión, que en un inicio no es tal, los prejuicios y miedos juegan absolutamente en contra. No es hasta que caen las barreras cuando el otro logra aparecer en toda su dignidad ante nosotros, cuando su rostro y su mirada penetra nuestra subjetividad, la altera y no nos deja indiferente. Sólo desde ese momento los espacios educativos van alcanzando sus finalidades. Reconociéndonos en ellos, nos transformamos, haciendo posible que emerjan auténticas prácticas de reconocimiento, en un acto de acogida que no deja al otro indiferente. Tal como lo plantea una joven:

"A me gustó el taller. Aunque a veces me aburrí /riendo/. Es la primera vez que no me echan de un lugar... aunque me porté súper mal. Me sentí bien... Espero, sigan el próximo año"
(Chica de 15 años, Taller de Cine-Foro. 2013).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Fascioli, A. (2008). Autonomía y reconocimiento en Axel Honneth: un rescate de El Sistema de la Eticidad de Hegel en la filosofía contemporánea. *Revista ACTIO* N° 10, p. 21-25.

Freire, P. (1994). *La Educación Como Práctica de La Libertad*. México: Siglo XXI.

Ley General Educación. Ministerio de Educación de Chile § 20.360 (2009).

Ley Sistema de Atención a la Niñez y Adolescencia. Ministerio de Justicia Chile § 20.032 (2005).

Levinás, E. (1993). *El tiempo y el otro*. Barcelona: Paidós.

Rincón G. (2003). Algunos malentendidos en el trabajo por proyectos. Primer Encuentro Departamental de la Enseñanza y el Aprendizaje de la lengua y la literatura. RED Antioquia, Medellín, 5 y de mayo (paper).

Rubilar, G. (2013) *Imágenes de Alteridad. Reflexiones y aportes para el trabajo social en contextos de pobreza y exclusión*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.