



Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

ISSN: 1692-715X

ISSN: 2027-7679

Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud Cinde
- Universidad de Manizales

Fonseca-Peso, Janire; Navarro-Lashayas, Miguel Ángel; Moro-Inchaurtieta, Álvaro
Cultura urbana y acompañamiento psico-socioeducativo
en Medellín: de pandilleros a líderes comunitarios*
Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y
Juventud, vol. 20, núm. 2, 2022, Mayo-Agosto, pp. 325-350
Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud Cinde - Universidad de Manizales

DOI: <https://doi.org/10.11600/ricsnj.20.2.4739>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77372885014>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UDEM  redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Cultura urbana y acompañamiento psicosocioeducativo en Medellín: de pandilleros a líderes comunitarios

Janire Fonseca-Peso, Ph. D.^a

Universidad de Deusto, España

Miguel Ángel Navarro-Lashayas, Mg.^b

Universidad de Deusto, España

Álvaro Moro-Inchaurtieta, Ph. D.^c

Universidad de Deusto, España

 janire.fonseca@deusto.es

Resumen (analítico)

Este artículo tiene como objetivo analizar las trayectorias de vida de jóvenes desplazados en una comuna de Medellín. A través del acompañamiento psicosocioeducativo, especialmente brindado desde la infancia, y mediante la cultura urbana, los jóvenes evolucionan desde «el muchacho pandillero» hasta convertirse en referentes comunitarios. El trabajo de campo se realizó empleando la metodología cualitativa mediante la técnica biográfico-narrativa, recogiendo información a través de cinco entrevistas en profundidad, líneas de tiempo y observación al participante. Las conclusiones muestran a un grupo de jóvenes perdidos en contexto de barrio, cuyo cambio comienza con el acompañamiento psicosocioeducativo que les permite movilizar sus potencialidades a través del baile y tomar el control de su vida, logrando que sus individualidades trasciendan y posibilitando su influencia en la comunidad.

Palabras clave

Acción comunitaria; persona desplazada; infancia desfavorecida; ciudadanía.

Tesoro

Tesoro de Ciencias Sociales de la Unesco.

Para citar este artículo

Fonseca-Peso, J., Navarro-Lashayas, M. Á., & Moro-Inchaurtieta, Á. (2022). Cultura urbana y acompañamiento psicosocioeducativo en Medellín: de pandilleros a líderes comunitarios. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20(2), 1-26.

<https://dx.doi.org/10.11600/rlcsnj.20.2.4739>

Historial

Recibido: 11.06.2021

Aceptado: 29.11.2021

Publicado: 26.04.2022

Información artículo

Este artículo es producto de la estancia posdoctoral de la primera firmante en el equipo de investigación Educación Ciudadana, Ética y Política para la paz (Universidad La Salle, Bogotá), enmarcada en la beca competitiva Iberoamericana del Banco Santander (Convocatoria 2018-2019). Los datos se recogieron entre julio y diciembre de 2018.

Urban culture and psycho-socio-educational accompaniment in Medellín: from gang members to community leaders

Abstract (analytical)

The aim of this article is to analyse the life trajectories of displaced young people in a community in Medellín. Through psycho-socio-educational accompaniment, the stories go from "being a kid in a gang" to becoming community reference points, especially in the area of childhood safety, through participating in and generating urban culture. Fieldwork was carried out using a qualitative methodology through the biographical-narrative technique, collecting information through five in-depth interviews, timelines and participant observation. The conclusions identify a group of young people who were "lost" in the context of their neighborhood and whose changes began with psycho-socio-educational accompaniment. This allowed them to discover their potential through dance and take control of their lives, resulting in them transcending the individual sphere and trying to influence their community.

Keywords

Community action; displaced persons; disadvantaged children; citizenship.

Cultura urbana e acompanhamento psico-sócio-educativo em Medellín: de membros


Resumo (analítico)

O objetivo deste artigo é analisar as trajetórias de vida dos jovens deslocados numa comunidade em Medellín. Através do acompanhamento psico-sócio-educativo, as histórias evoluem de "o miúdo da gangue" para referências comunitárias, especialmente na segurança infantil, através da cultura urbana. O trabalho de campo foi realizado utilizando metodologia qualitativa através da técnica biográfico-narrativa, recolhendo informação através de cinco entrevistas aprofundadas, cronogramas e observação dos participantes. As conclusões mostram um grupo de jovens perdidos num contexto de vizinhança, cuja mudança começa com o acompanhamento psico-sócio-educativo, que lhes permite mobilizar o seu potencial através da dança e assumir o controlo das suas vidas para transcender o indivíduo e tentar influenciar a comunidade.


Palavras-chave

Ação comunitária; pessoa deslocada; infância desfavorecida; cidadania.

Información autores

[a] Doctora Mención Europea en Innovación educativa y aprendizaje a lo largo de la vida, Universidad de Deusto (España).  0000-0001-9539-4687. H5: 3. Correo electrónico: janire.fonseca@deusto.es

[b] Doctor en Migraciones Internacionales Contemporáneas, Universidad Pontificia de Comillas (España).  0000-0003-3942-0240. H5: 6. Correo electrónico: miguel.navarro@deusto.es

[c] Doctor en Innovación educativa y aprendizaje a lo largo de la vida, Universidad de Deusto (España).  0000-0003-0167-6048. H5: 2. Correo electrónico: alvaro.moro@deusto.es

Introducción

Acerca de las trayectorias vitales de los jóvenes en situación de vulnerabilidad

Esta investigación intenta responder a la pregunta de qué aspectos temporales y situacionales influyen en la transformación vital de los jóvenes pandilleros para convertirse en líderes comunitarios. Así, el objetivo ha sido analizar la acción comunitaria a través de la cultura urbana, poniendo especial énfasis en las trayectorias sociales de jóvenes desplazados de la ciudad de Medellín, en el marco de la pedagogía social.

La adolescencia y juventud son períodos evolutivos críticos, ya que en ellos suceden procesos complejos de maduración biopsicosocial, donde entran en juego variables que no guardan sincronía temporal entre sí: variables biológicas (cambios fisiológicos propios de la pubertad y maduración del cerebro), cambios psicológicos y cambios sociales (Quintero, 2020). A nivel social, se producen algunas transiciones claves que juegan un rol importante en la definición de las aspiraciones y trayectorias de vida (Urrutia & Trivelli, 2018). La juventud que se encuentra en situación de vulnerabilidad durante su proceso de transición a la vida adulta tiene más dificultades y asume mayores riesgos que en el caso de aquellos y aquellas jóvenes con situaciones más normalizadas. Lo anterior, dado que, aun sabiendo que disponen de menos recursos personales y sociales, de manera generalizada a los jóvenes en situación de vulnerabilidad se les exigirá un desarrollo madurativo y una responsabilidad que les conducirá a asumir precozmente conflictos y estilos de vida propios de la edad adulta (Melendro & Rodríguez-Bravo, 2015). Esta es una difícil situación en una era líquida (Bauman, 2004), marcada por tiempos sin certezas, así como llena de miedos y de angustias existenciales; estas últimas, generadas en gran medida por la cultura laboral flexible, que implica necesariamente adaptarse al constante cambio, a la transitoriedad, a la desregularización y liberación de los mercados, así como a la precariedad de los vínculos humanos (Sennet, 2000). Se trata, en pocas palabras, de una supervivencia entre la incertidumbre, la crisis y el riesgo.

Jurado *et al.* (2015) identifican cinco dimensiones sociales que juegan como factores de riesgo para los procesos de vulnerabilidad, en especial en la juventud: una dimensión laboral o económica (asociada a dificultades para acceder a un trabajo, la consecución de empleos precarios, situaciones de desempleo, baja empleabilidad, etc.); una dimensión familiar (asociada a la carencia de vínculos familiares fuertes, exceso de dependencia, debilitamiento de los lazos parentales, aislamiento, hogares desestructurados, etc.); una dimensión educativa (asociada a un bajo nivel académico, una baja cualificación, carencia de estudios, etc.); una dimensión organizativa o institucional (asociada al desconocimiento y a la desvinculación de las actividades de apoyo de las instituciones públicas), y una dimensión de la salud (asociada a problemas de adicción, condición de discapacidad o de dependencia, problemas de salud o una baja autoestima).

A nivel nacional, son escasos los estudios centrados en las trayectorias de vida de jóvenes y más aún si se pone la condicionante de *desplazado*. Por su cercanía y relevancia a esta investigación, destacamos el informe elaborado por Ospina (2019), el cual tuvo como objetivo comprender las trayectorias y aspiraciones de los jóvenes rurales y el papel del territorio y las políticas públicas en ellas. La autora identificó la manera en la que los jóvenes perciben sus propias trayectorias, proyectos de vida y obstáculos que enfrentan. Entre los resultados, se destacan tres grandes rasgos que caracterizan las trayectorias vitales de los jóvenes: 1) una no linealidad de su tránsito de la infancia a la adultez, pues muestran una alta movilidad geográfica, así como un alto dinamismo en sus proyectos de vida debido al constante ajuste de sus aspiraciones con respecto a los condicionantes que enfrentan; 2) el peso de la familia como determinante de sus trayectorias, pues son muy dependientes de ella tanto económica como emocionalmente, siendo su principal capital social para apalancar sus distintos proyectos; 3) la educación, que marca trayectorias según los distintos caminos que los jóvenes logran transitar (p. 12). El nivel socioeconómico de cada familia tendrá un impacto en estas características. Según los resultados, cuando la familia no tiene buenas condiciones, o cuando algún miembro requiere de cuidado, son los jóvenes los que normalmente asumen esta responsabilidad, lo cual tiene un impacto aún más fuerte sobre ellos, alterando su trayectoria y proyecto de vida.

El contexto de la situación de desplazamiento y afectaciones a la niñez

Históricamente, el conflicto colombiano ha sido objeto de estudio académico, entendiéndolo como un elemento estructurante dentro de la configuración y variación del país,

con múltiples consecuencias de carácter violento para todos los colectivos y, en especial, para la sociedad civil. Una de las modalidades de violencia de mayor intensidad es el desplazamiento forzado, provocado por ataques (asesinatos, masacres, tortura, secuestros, violaciones, reclutamiento ilícito, etc.) de mano de los grupos paramilitares, guerrillas y fuerza pública. Los informes de observatorios internacionales (como la Agencia de la ONU para los refugiados o la Organización Internacional para las Migraciones) nos muestran como Colombia lleva desde 2015 siendo el país que reporta el mayor número de población desplazada interna, con 7.7 millones de personas en 2017 y 7 816 500 al cabo de 2018 (Agencia de la ONU para los refugiados, 2019). Los desplazamientos suelen darse hacia las grandes ciudades, configurando un mapa poblacional diverso, en medio de las inequidades irresueltas por el Estado y de las dinámicas capitalistas que acrecientan las brechas de injusticia social (Silva *et al.*, 2018). En este punto, debemos tener presente la configuración y planeación espacial que las grandes ciudades han venido desarrollando a lo largo de la historia, ya que el fenómeno migratorio y de desplazados ha tenido en ellas un peso relevante. Se diferencian dos grandes espacios (Atehortúa, 2017): primero, áreas de desarrollo urbano con miras al crecimiento y a nociones de progreso de la ciudad; y, segundo, las periferias y márgenes que han quedado desprovistas de toda acción en favor de la provisión de infraestructura y servicios públicos, donde no es posible escapar de esa marginalidad, a pesar de que sus habitantes tienen aparentemente unos mínimos de libre movimiento hacia otros lugares y ámbitos de producción del espacio urbano (p. 86). En este escenario, en palabras de Atehortúa (2017), las personas desplazadas acceden a la ciudad, pero las continuas pérdidas, la situación de la huida y las carencias para acceder a la generación de ingresos hacen casi imposible que se ubiquen en las zonas planificadas para la vivienda urbana, estableciéndose en las periferias.

Medellín, capital del departamento de Antioquia, no solo recoge el legado de ser la segunda ciudad más importante de Colombia, sino que también lleva consigo el mayor registro de número de declaraciones por desplazamiento forzado en el país. Los últimos datos publicados por la Defensoría del Pueblo (2019) muestran que en el primer semestre de 2019 habían ocurrido 35 desplazamientos masivos, afectando a 8223 personas.

Unido al desplazamiento forzado interdepartamental, Medellín es testigo de lo que Kaldor (2006) denomina «nuevas guerras»: el conflicto armado se manifiesta también en las ciudades y sus dinámicas, combinándose con las expresiones de la delincuencia común y los problemas de desigualdad y exclusión propios de las metrópolis. Esta situación ha generado, por parte de la sociedad civil, el fenómeno del desplazamiento forzado intra-

urbano (Atehortúa, 2009). Este se entiende como aquel que ocurre en los barrios o corregimientos producto del conflicto entre bandas o combos, por enfrentamientos armados, despojo de propiedades, asesinatos múltiples, amenazas de grupos armados de reclutar niños, niñas y adolescentes para las bandas criminales, delitos contra la integridad y la libertad sexual sobre las mujeres, entre otras causas (Cadavid-Ospina *et al.*, 2016, p. 190). Según cifras de la Subsecretaría de Derechos Humanos de la Alcaldía de Medellín (Agencia de Prensa IPC, 2018), entre enero y octubre del año 2018 unas 3376 personas (1054 hogares) denunciaron la necesidad de abandono forzado.

Las afectaciones a los derechos de estas personas que sufren desplazamiento forzado, en palabras de Rojas-Andrade *et al.* (2013, p. 23), se agravan en las migraciones intraurbanas a causa de: primero, las oportunidades limitadas que la ciudad ofrece a las víctimas para garantizar fuentes de ingreso estables y una vivienda digna; segundo, la persecución y cercanía de los actores que las amenazaron; y, tercero, la estigmatización a la que son sometidas en los barrios de llegada en donde los asocian con los grupos armados que tienen control en su lugar de origen.

La suma de la experiencia vivida en su barrio, la necesidad de desplazarse de manera forzada y la situación que encuentran en ocasiones en el nuevo barrio produce una grave afectación emocional en los niños, niñas y adolescentes: desarraigo de su lugar de origen o barrio, desapego de sus dinámicas cotidianas, duelo por la pérdida de personas, de relaciones familiares o de amistad, exposición a escenas violentas, peligro de bala perdida, privación de sus necesidades básicas y deserción escolar.

Las trayectorias de los jóvenes en el contexto psicosocial

Si miramos el sistema micro desde una perspectiva ecosistémica (Bronfenbrenner, 1992), es decir, aquellas relaciones más cercanas que experimentan los menores, también se ve afectado por el conflicto. En cuanto al sistema familiar, el desplazamiento y las condiciones del barrio aumentan las probabilidades de situación de pobreza, lo que lleva a las familias, en muchas ocasiones, a incorporar a sus hijos/as en trabajo infantil como la venta de dulces, revistas o flores, hacer malabares o limpiar coches (Cadavid-Ospina *et al.*, 2016). Esto les somete a una situación de peligrosidad, exponiéndose a ser víctimas de robos, vacunas por grupos delictivos, violaciones o incluso asesinato.

En el nivel meso, el sistema escolar, además de sufrir la desvinculación de los procesos educativos, así como la ausencia de enfoques educativos pertinentes con su condición de desarraigo (Silva-Arias *et al.*, 2020), están expuestos a las disputas que se generan entre

los grupos armados por el uso instrumental que realizan sobre los centros educativos: sitios de comercialización de estupefacientes, epicentros de fuego cruzado por enfrentamientos, ubicación en fronteras ilegales y amenazas para la comunidad educativa (Cadavid-Ospina *et al.*, 2016). A nivel macro, los menores viven una situación de desamparo en relación al Código Penal, en tanto que la Ley 1448 de 2011 no recoge a las bandas criminales como grupos reclutadores (como lo hace con la guerrilla y los grupos paramilitares).

Consideramos que la mirada comunitaria es fundamental para entender los diversos procesos que se generan en los barrios donde viven estos jóvenes. La comunidad suele ser definida como el espacio geográfico (un barrio o zona) en el que vive un grupo de personas y en el que se comparten ciertos problemas y se desarrollan distintos tipos de relaciones (vecinos, amigos, familiares, entre otras). Sin embargo, en la actualidad, dicha concepción se ha ampliado haciendo referencia, por un lado, a los elementos que conforman la comunidad (individuos y contexto físico que definen su naturaleza: residencial, laboral, recreativa, política, religiosa, etc.) y, por otro lado, a los procesos que se desarrollan en estos componentes (psicológicos, sociales, culturales) (Montenegro, 2004).

Desde esta visión, la psicología social comunitaria parte del supuesto de que los problemas que afectan a los grupos sociales no tienen su origen en las características personales de sus miembros, sino en la estructura social en la que estos se sitúan. En parte bebe de los trabajos de Fals-Borda (1985) y su esfuerzo en aplicar el conocimiento de la sociología al análisis de los problemas de la sociedad, en su caso concreto, la colombiana. Se busca lograr cambios en la estructura social mediante el fortalecimiento del sentimiento de control que las personas tienen sobre su entorno, lo que implica la participación activa de las comunidades y de los grupos en su propio proceso de cambio.

De esta forma, la intervención no pretende eliminar déficits o las debilidades de los individuos buscando una solución a los problemas presentes, sino que, desde una acción preventiva, trata de promover y movilizar los recursos y potencialidades que posibiliten que personas, grupos o comunidades adquieran dominio y control sobre sus vidas. Para ello, las actuaciones y acciones cotidianas de los profesionales deberían ir encaminadas a la toma de conciencia de la situación personal, la elección de actuar sobre sí mismo y su situación para mejorarla, así como la búsqueda de recursos que le permitan actuar y luchar para conseguir dicha mejora (Úcar, 2018).

En la intervención socioeducativa se pueden caracterizar las acciones comunitarias de dos tipos (Úcar & Berne, 2006): la primera es aquella acción que no tiene unos objetivos explícitamente dirigidos a generar efectos sociales o comunitarios, más allá de que

de manera secundaria se puedan generar. Por ejemplo, un grupo de jóvenes que se reúne todas las tardes en un espacio del barrio. Se puede calificar este tipo de acción como inespecífica (no intencionalmente comunitaria), ya que no apunta de manera concreta a transformaciones de la realidad en que se produce. Son acciones que forman parte de la vida cotidiana y se producen en el día a día de las comunidades. El segundo tipo son acciones que sí persiguen unos objetivos específicos en relación a la comunidad o a algunas dimensiones o aspectos de la misma. Son acciones intencionalmente comunitarias que obedecen a unos intereses y a unas lógicas de actuación.

Método

Para la realización de esta investigación se ha escogido la metodología cualitativa mediante la técnica biográfico-narrativa, ya que se trata de captar ese conocimiento genuino que un sujeto construye desde su experiencia vivida en diversos espacios y tiempos, permitiendo comprender su visión (Landín & Sánchez, 2019).

En este enfoque metodológico el investigador se convierte en la persona encargada de construir y contar la historia de la persona escogida. Así, el investigador debe observar los acontecimientos de la vida de la persona, solicitando que cuente sus historias y trayectorias y, posteriormente, realizar un análisis e interpretación. De esta manera, la investigación biográfica-narrativa se centra en las dimensiones *in situ* de la vida, buscando no ser un *espejo* de lo social, sino un modo de cómo el individuo se apropia de aquello, proyectando su subjetividad (Granato *et al.*, 2020). Es decir, se busca obtener la percepción que tiene el actor social sobre su educación, su trabajo, su familia, sus relaciones sociales, su historia residencial o a las condiciones objetivas en las que se desarrolla su trayectoria vital (Muñiz-Terra, 2018). Desde esta perspectiva, se reconoce la capacidad de agencia de los sujetos de la investigación al elegir perspectivas «del sujeto excluido, en condición de vulnerabilidad, en condición de pobreza, no como un ente pasivo, sino como alguien con capacidades de transformar y transformarse» (Gómez, 2020, p. 1385).

Tres son los factores claves a tratar dentro de este tipo de investigación: temporalidad, equilibrio entre lo personal y lo social y espacio o situación. Estos se vuelven importantes para realizar el posterior informe, pues partimos de un ámbito general para comprender un fenómeno particular de la persona (Clandinin & Connelly, 2000).

Participantes

Se realizó una selección intencional de los jóvenes a entrevistar, teniendo como criterio de inclusión el rol que juegan en la actualidad dentro de la escuela de ciudadanía creada (son los jóvenes que gestionan y lideran la escuela). Fueron cinco chicos residentes del barrio Carpinelo (Comuna 1), egresados del programa Derecho a Soñar (Ciudad Don Bosco, Medellín, en adelante CDB).

El contacto para la realización de la investigación con estas personas se realizó durante el 2018, durante una estancia de investigación en el marco de la Beca Iberoamericana del Banco Santander. El acceso a sus vidas fue posible gracias a la relación personal previa establecida durante tres años a través del voluntariado internacional dentro de la CDB. Una vez aceptada la colaboración por parte de los cinco chicos, con el fin de garantizar los criterios éticos metodológicos, las herramientas de recogida de información se contrastaron con la coordinadora del programa y con el director de CDB. Asimismo, se recogió el consentimiento informado de los jóvenes, informándoles, tanto por escrito como de forma oral, de la voluntariedad en el estudio y la confidencialidad de los datos.

Los participantes, al momento de la entrevista, comprendían edades entre los 22 a los 28 años. Todos tienen la condición de desplazados forzados. Su situación socioeconómica es de extrema pobreza, condición que llevó a las familias a ubicarse en un barrio de la Comuna 1 popular de Medellín. Esta comuna, conformada geográficamente por calles laberínticas, desordenadas y que han sido testigo de situaciones conflictivas entre combos en busca del poder territorial, se caracteriza por tener los mayores índices de desigualdad de toda la ciudad. Otra de las características comunes entre los participantes entrevistados es el abandono precoz del sistema educativo, así como haberse adentrado en el mundo del consumo y la violencia al llegar al barrio.

Técnicas y procedimiento de recogida de datos

En cuanto a las estrategias de recolección de datos y su aplicación al estudio de las historias de vida que se analizan en esta investigación, se dispusieron de tres técnicas diferentes y complementarias:

1. *Entrevistas en profundidad con los participantes*: el guión de entrevista se elaboró teniendo en cuenta la revisión de la literatura. Las preguntas estaban organizadas en cuatro grandes temas: 1) percepción de su trayectoria de cambio; 2) percepción

- sobre el impacto de la escuela creada; 3) concepción de liderazgo; y 4s) opinión sobre la situación comunitaria.
2. *Cuarenta horas de observación participante*: la primera firmante entró en terreno con el objeto de estudio identificado y con unas categorías de observación preestablecidas, las cuales fueron generadas a partir del análisis de las transcripciones de las entrevistas y su contraste con la literatura. La observación participante se realizó en cuatro momentos clave: 1) en la acción psicosocioeducativa del equipo del programa Derecho a Soñar de la CDB; 2) en las dinámicas comunitarias durante los paseos con los jóvenes en la propia Comuna; 3) en las acciones y relaciones generadas en la escuela de ciudadanía creada por los jóvenes; y 4) durante el acompañamiento a los jóvenes y grupos de baile a eventos artísticos al centro o a otros barrios de Medellín.
 3. *Líneas de tiempo con fotografías realizadas por los propios participantes*: tal y como describe Goodson (2001), en el ámbito educativo, las líneas del tiempo (*timelines*) se realizaron invitando a los sujetos a construir una línea de sucesos clave transcurridos en su vida relativos a alguno o todos los objetivos de la investigación. Estas líneas de tiempo también fueron utilizadas como complemento de las entrevistas y señalaron al equipo investigador las fases de vida que debían analizarse en profundidad.

Proceso analítico

Para el análisis de los datos, asistimos a un momento de *bricolaje*, en el que nos dedicamos a juntar las piezas necesarias para crear un significado, ampliándolo con una fundamentación teórica basada en el tema (Bolívar, 2012). Para tal fin, desde un enfoque temático, y siguiendo el modelo *codes-to-theory* de Saldaña (2016), en el proceso de reducir e interpretar los datos para la consecución de resultados y análisis, los códigos y categorías de análisis se fueron contrastando en un proceso iterativo, experimentando, en esencia, el diseño flexible de la investigación cualitativa.

La primera firmante llevó a cabo los análisis iniciales en contraste con los otros dos investigadores. Se realizaron varias rondas de lectura de las transcripciones tanto de las entrevistas dirigidas como del diario de campo, usando codificación abierta para identificar códigos temáticos. También se hizo uso de codificación axial para detectar la relación que guardaban los códigos y categorías entre sí. En este proceso, desde una perspectiva ecosistémica (Bronfenbrenner, 1992), tuvimos en cuenta las consecuencias del conflicto armado en la infancia y adolescencia descritas por Cadavid-Ospina *et al.* (2016), los

elementos que componen la comunidad descritos por Montenegro (2004), los tipos de acciones comunitarias (Úcar & Berñe, 2006) y los elementos del enfoque de empoderamiento descritos por Zimmerman (2000): 1) constructo que relaciona fortalezas individuales y capacidades; 2) sistemas naturales de ayuda; y 3) conductas proactivas con impacto social. A medida que avanzábamos en las iteraciones del proceso de análisis, el enfoque se desplazó a una narrativa diferenciando entre la temporalidad y equilibrio personal y social, así como el espacio o situación en clave de beneficios.

Descripción del caso

Sobre Derecho a Soñar

Siguiendo la información de los documentos directrices, y en contraste con el director de Ciudad Don Bosco Medellín, Derecho a Soñar (en adelante DAS) es un programa de carácter preventivo que realiza la intervención en el propio contexto (barrios periféricos de Medellín), ofreciendo espacios de apoyo, socialización y aprendizaje en pro de la transformación de las condiciones de vida y garantía de derechos de los menores y familias atendidos (previo diagnóstico de Bienestar Familiar). El equipo interdisciplinar (pedagogía, psicología y trabajo social), a partir del vínculo pedagógico salesiano, realizan atención integral, promoción de derechos, prevención de la vulneración, corresponsabilidad familiar y trabajo en red.

El programa llega al barrio de Carpinelo en el curso de 2010-2011. Son tres las acciones en la comunidad: 1) intervención directa con menores; 2) trabajo en red con agentes comunitarios; 3) visitas y seguimiento a familias. En cuanto a la intervención con menores, la realizan en un local céntrico del barrio en convenio con la junta de acción comunal, dos veces por semana, siguiendo la siguiente estructura: acogida de menores, conversación informal (recogida de información para seguimiento de casos), talleres socioeducativos (por ejemplo, sobre sexualidad, alimentación, seguridad, etc.) y merienda. El trabajo en red lo realizan sobre todo acudiendo a los centros educativos, pero también a otros espacios donde se encuentren agentes significativos para la comunidad (canchas, comercios, etc.). Las visitas a los hogares son semanales y las lleva a cabo la figura de trabajo social para el seguimiento de casos.

Sobre la Escuela de Ciudadanía

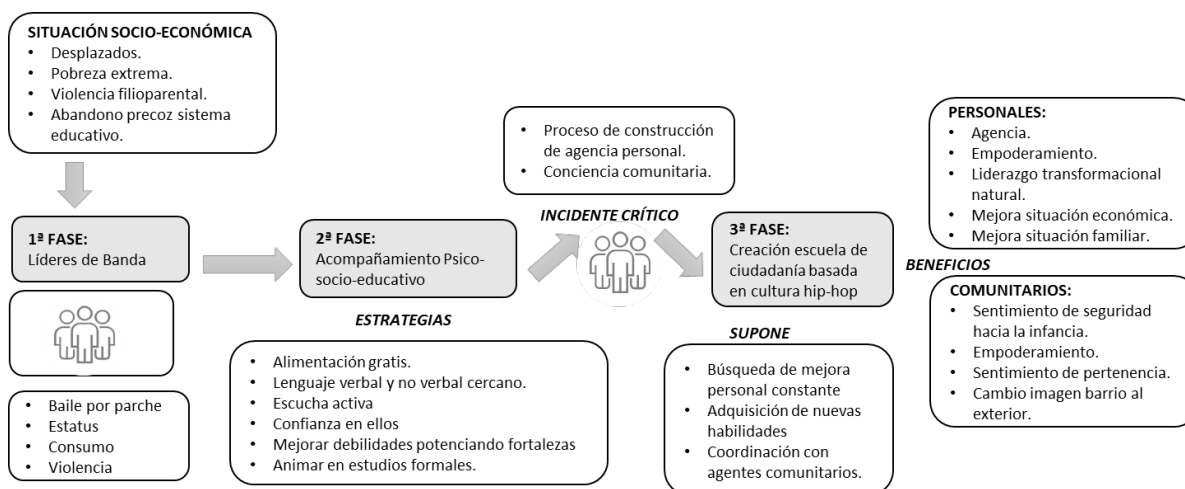
Fundada hace 10 años, emplean la cultura hiphop como medio para enganchar a los menores de la comuna y trabajar otros conocimientos, habilidades y valores. En el año de la recogida de datos, tenían en marcha tres grupos de baile, un grupo de inglés y un grupo de rap. Los cinco jóvenes entrevistados en este estudio son los que gestionan la escuela. Se movilizan en torno a 60-70 personas, entre menores y sus familias.

La financiación la consiguen a través de dos vías: contrataciones externas de baile y presentación de proyectos a convocatorias municipales. Los espacios para ensayar y dar clases los consiguen gracias a la ayuda tanto de los profesionales de DAS como de acuerdos que llegan con agentes comunitarios (por ejemplo, director de escuela).

Tanto los propios jóvenes como las diferentes mamás con las que se pudo conversar perciben este espacio una escuela de ciudadanía ya que no se limita al tiempo de la propia actividad, o a la mera instrucción, sino que se han convertido en referentes a la hora de transmitir una serie de valores (convivencia, respeto, cuidado personal y comunitario), siendo un lugar *seguro*, denominándolo «familia», acompañando en otros espacios y momentos, así como estando muy presentes en la vida de las familias.

Resultados

Este apartado está dividido en dos partes, recogidas en la figura 1. Por un lado, un análisis temporal creado a partir de las entrevistas y de las líneas de tiempo realizadas por los propios participantes. En él se muestran las diversas influencias que jugaron un papel clave en el proceso de cambio entre el equilibrio personal y social de los jóvenes. El segundo apartado se centra en el análisis de la situación actual en clave de beneficios en diferentes niveles. Dicho análisis fue realizado a partir de las entrevistas y de la observación participante realizadas en el terreno con unas categorías de observación preestablecidas tal y como se ha definido en el apartado metodológico.

Figura 1*Resultados del análisis temporal y del análisis situacional (beneficios)*

Nota. La figura recoge los resultados de la triangulación de los datos recabados (observación participante, entrevistas, líneas del tiempo).

Análisis temporal

1ª fase: «la influencia del grupo de pares»

Los participantes en la presente investigación se conocieron en Medellín, donde realizaban actos que no eran bien vistos por el barrio (Carpinelo, Comuna 1), y eran conscientes de la influencia que ejercían sobre los demás, sobre todo, entre la población juvenil. Tal era la atracción que generaban, que en la comuna comenzaron a verles como pandilleros. La fama generada por los conflictos no solo se limitaba al barrio, sino que les prohibieron de forma expresa la entrada en ciertos locales de comunas alejadas. Algunos jóvenes se unían a ellos y se enfrentaban a otras pandillas para defenderles. Otros jóvenes intentaban evitarlos por el temor que les generaban.

En ese tiempo se hubiese armado un conflicto de combos de todas las comunas. A nosotros nos hubieran matado a más de uno, creyendo que éramos un combo. (E2)

Esta dinámica se rompía cuando dos de los integrantes (que eran hermanos) bailaban en la calle. Algunos jóvenes se intentaban acercar a ellos, en algunos casos por la curiosidad de los movimientos y, en otros, por atracción física.

Nos llevábamos muchas chicas [se ríe], y esa era nuestra intención. Les echábamos los perros,¹ las enamorábamos (...). Era un parche; esa era nuestra intención. (E2)

Dos de los entrevistados fueron de los chicos que se acercaron por curiosidad. Uno de ellos vivía cerca de la cancha donde solían ir a bailar. Después de varios días, se atrevió a acercarse y observarles y comenzó a bailar con ellos a pesar de la oposición de la familia. Tenía 15 años. Otro de los entrevistados tenía 17 años cuando comenzó a bailar, y, previo a ello, invertía la mayoría del tiempo en el consumo de drogas y alcohol, tanto entre semana como en fin de semana. Un sábado coincidió con tres de los integrantes en un local y, al verles bailar, se atrevió a acercarse a ellos bajo los efectos del consumo, interesándose por lo que estaban haciendo. Fue un momento de inflexión para él, y fue tal el impacto, que cuando iba a visitar a su hermano (E5) al internado, le comenzó a hablar del baile y a mostrarle pasos, hasta convencerle. Así lo refleja en su línea del tiempo:

En una de esas fiestas llenas de alcohol y drogas vi unos pelaos bailando, como si fuera un tipo de show. Yo alcoholizado les inicié a hablar ya que me interesó aprender y E4 fue por mí a mi antigua casa para llevarme a entrenar por primera vez. (Fragmento línea del tiempo, E3)

Los lazos entre los cinco integrantes iniciales del grupo de baile se fueron creando con base en ensayar, pero los hilos que los unían seguían impregnados de las conductas y comportamientos que venían realizando de manera individual: consumos, peleas callejeras, absentismo escolar, violencia intrafamiliar... Era el baile lo único que les evadía del resto de sus vidas. Los hermanos, conscientes de su posición en el grupo creado y con una necesidad de querer seguir mejorando, se movían por diferentes lugares en busca de otros bailarines. En una de sus búsquedas, algo alejada de su comuna, conocieron a una persona que se convirtió en referente para ellos al darle sentido al baile, introduciéndose en la *cultura del hiphop*. Uno de los chicos simboliza este periodo con el color blanco en su línea del tiempo, describiéndolo como «pobreza, limpieza y vacío»:

En el año 2012 apenas estaba saliendo de la pobreza mental, de muchas fiestas, peleas e ignorancia. Mi conocimiento aumentaba por medio de la cultura hiphop, pero sentía un vacío, me faltaban muchas cosas más por aprender y cambiar. (Fragmento línea del tiempo E2)

Comenzaron, pues, una nueva andadura alrededor de los valores de esta cultura.

¹ Expresión colombiana que significa cortejar.

2ª fase: la importancia del acompañamiento psicosocioeducativo

Hacia el 2013 tres nuevas personas empezaron a ocupar espacios del barrio durante un día o dos a la semana. Se trataba del psicólogo, del pedagogo y del trabajador social del DAS. Caminaban por las calles con el fin de conocer y dejarse conocer, y se ubicaban en un local que quedaba en el centro. La novedad y la curiosidad hicieron todo su trabajo: los menores se acercaban, comían el refrigerio y se divertían con sus iguales a la vez que aprendían.

Un día algunos de los integrantes del grupo de baile decidieron ir y, aunque los contenidos que se trabajan no les llamaban la atención, siguieron asistiendo por la posibilidad de alimentarse. Sin embargo, ese contacto informal fue el elemento clave para comenzar a experimentar un proceso de cambio personal. El acompañamiento de los profesionales en las diferentes dimensiones fue imprescindible para el desarrollo de agencia, siempre basado en el reconocimiento y respeto a la situación de los menores.

De tanto ir por ese refrigerio me comenzaron a gustar las actividades y posibilidades de vida que me ofrecían por medio de talleres pedagógicos. (Fragmento línea del tiempo E2)

Los jóvenes relatan que su aspecto físico degradado les generaba distancia hacia el resto de participantes. Aquella percepción fue disminuyendo hasta desaparecer con estrategias educativas como el lenguaje verbal y no verbal cercano, la escucha, la demostración de confianza y la demostración constante de creer en ellos:

La pedagoga me dijo que todos los días me iba a oler las manos y que tenían que oler a jabón. Cuando uno menos piensa ya empieza a sentir la necesidad de bañarse y tratar de vestirse bien. Y eso generó un cambio en mí. (E3)

Intentar mejorar las debilidades potenciando las fortalezas era otra constante en la intervención psicoeducativa. Fueron numerosos los mensajes que recibieron por parte de los tres profesionales para que se conformasen como grupo de baile. A la par, les animaban a comenzar sus estudios en formación profesional dentro de CDB:

Todo lo que a uno le dicen simplemente le va afectando: «Eh muchachos, aquí ninguno ha terminado el estudio; ¿cuándo lo vamos a terminar?» (E1)

Sucedió un cambio en la vida de los chicos. A nivel familiar, la situación mejoró, porque comenzaron a llevar algo más de ingresos al trabajar o hacer prácticas del ciclo

formativo. En cuanto al baile, se constituyeron como grupo con identidad propia, llegando a quedar en primer puesto en un concurso nacional en Bogotá. Sentirse buenos en el baile les llevaba a dedicarle más tiempo a los ensayos, cuestión que entraba en conflicto con los tiempos y condiciones laborales. Fue entonces cuando llegó el momento de tomar decisiones.

3ª fase: la creación de una escuela de ciudadanía basada en la cultura hiphop

La forma de vida y, sobre todo, la perspectiva de futuro había cambiado para el grupo: ya no se veían como unos adolescentes de barrio que tenían escrito su destino por vivir en una comuna. Llevaban tiempo experimentando un proceso de agencia, siempre apoyados por profesionales que acabaron por convertirse en referentes, y siempre en búsqueda de oportunidades. Sin embargo, llevar el día a día se les hacía muy duro a nivel personal, debido a la limitación de tiempo para poder entrenar en el baile. La disonancia cognitiva sentida por el amor hacia la cultura hiphop y la necesidad de trabajar, les llevó a tener largos debates como grupo sobre qué rumbo tomar. Finalmente, decidieron apostar por el baile y dejar atrás todo lo demás.

Para poder mantenerse económicamente, se organizaron de tal manera que algunos de ellos se dedicaron a buscar, preparar y presentar proyectos de la alcaldía para concursos, contactar y ampliar sus contactos para ser contratados, etc. Pero también querían aportar su grano de arena a la comunidad. Sabían de primera mano las situaciones y las necesidades existentes en el barrio. Este fue el momento de la creación de la escuela de ciudadanía: querían generar un proyecto en el que los niños, niñas y adolescentes del barrio se sintieran seguros y pudiesen entrenar y mejorar sus habilidades. La cultura hiphop era el motor para ello. A parte de sesiones técnicas propias de la cultura (baile, canto), pensaron en ofrecer otro tipo de formaciones más centradas en la educación formal:

Nos pusimos a pensar: «¿solo queremos ser bailarines o cómo queremos ayudar a la comunidad?»; entonces dijimos: miremos las capacidades de cada uno, y todos comenzamos así (...). Yo pensaba: «yo puedo», y creer es poder. (E2)

En todo el tiempo, el grupo no dejó de tener contacto con CDB. Los profesionales les seguían animando, apoyando y dando información sobre diferentes aspectos (realización de proyectos, concursos, búsqueda de espacios para ensayar, etc.). El grupo se sustentaba realizando exposiciones de baile, bailando en la calle y ganando concursos. Parte

del dinero que recibían lo destinaban a los gastos que generaba la propia escuela (refrigerio, vestuario, material) y, si la cuantía era algo más elevada, repartían un porcentaje entre ellos para poder llevarlo a sus casas.

Fue un tiempo de esperanza, así como el arte y muchas personas pudieron cambiar mi vida que estaba por el mal camino. Quise hacer lo mismo y empecé a dar clases a niños del barrio tan vulnerables como yo en mi época, logrando formar un grupo (...), siendo así referentes para muchos otros chicos de barrio. (Fragmento línea del tiempo E1)

Análisis situacional

Son diversos los beneficios detectados tanto a nivel personal, como sociofamiliar y comunitario. No se pueden aislar unos de otros ya que en algunos casos son mutuamente influyentes; pensemos, por ejemplo, el efecto de la mejora económica en las relaciones familiares. Ahora bien, para una mejor comprensión de los mismos, los presentaremos secuencialmente.

Los beneficios detectados a nivel personal son múltiples, pero son especialmente destacables debido a su importancia como palanca de cambio para el resto, el aumento de la autoestima, el ser conscientes de su dignidad personal y los mecanismos de resiliencia que a partir de ellos se generan, pese a las condiciones sociales y económicas tan duras en las que se desarrolla su vida.

Era una persona que veía que yo no valía nada, que perdía la vida, si yo lo único que hacía era pelear, y hasta un día podía llegar y que me dijeran «mate» y yo mato por mí misma ignorancia. (E2)

El tener un horizonte, un sueño personal sobre el cual focalizarse, ayuda a esa toma de conciencia de la situación previa en la que la falta de perspectivas de futuro atrapa a los jóvenes en un círculo de violencia y drogas:

Mi vida antes no la veía más que a diario lo que fuera a suceder. Nada más pensaba que necesito plata para salir a farrear o para comprarme cigarrillos y no pensaba en un futuro. Y ahora (...) poco a poco se va construyendo ese sueño de algún día estar viviendo de lo que le hace a uno feliz. (E4)

La consecuencia de dichos cambios personales es, fundamentalmente, la reducción de manera drástica de las conductas aversivas. El baile, la creación de la escuela con sus

diversas clases, la asunción de responsabilidades y la validación social de lo que están haciendo hace que la entrada a un combo, las drogas o la fiesta se vea como incompatible con lo que están haciendo. Se ofrece una alternativa real y conectada con los intereses de la juventud.

La escuela es para transmitir otro punto de vista del mundo y del barrio, por lo que acá (...) uno lo que le ofrecen, literalmente es vicio; porque usted, ¿qué más va a hacer por acá en el barrio más que tirar vicio? Entonces, nosotros queremos mostrar otro cambio. (E5)

Las nuevas responsabilidades hacen que tengan que desarrollar habilidades sociales inexistentes previamente. Hay que gestionar el propio grupo, las relaciones con las familias de los y las niñas que acuden al baile, los contactos con la gente de fuera del barrio para las contrataciones, etc. Además, la fórmula que se elige, la asamblea, hace que dichos aprendizajes sean mucho más ricos y permiten a las personas que se encuentra a su lado aprender otra forma de hacer las cosas y empoderarse.

Uno comienza a dominar todas esas emociones de bien, de mal, de cositas así, de saber hablar. (E1)

En relación a los beneficios a nivel sociofamiliar, además de los derivados de los cambios personales y la disminución de conductas aversivas con el impacto que ello tiene en las familias, el mayor de aquellos tiene que ver con un cierto alivio de la situación de pobreza gracias la entrada de una nueva fuente de ingresos. Aunque en ningún caso dicha entrada es suficiente como para estabilizar la situación o para un progreso social claro, no deja de ser un aporte siempre necesario:

Si yo estoy mal y estoy bailando y todo se queda para la escuela, ¿en qué me está ayudando la escuela? La idea no es solo bailar; también buscar un pequeño sustento de vida. (E5)

Los cambios más visibles son los que se han producido a nivel comunitario. Se ha dado un proceso que, partiendo de intereses y liderazgos individuales, se han transformado en una visión más centrada en la comunidad en cuanto a los objetivos a conseguir, y eso ha provocado transformaciones hacia un liderazgo más comunitario:

Cambiamos esa forma de vernos para ser líderes (...). Ya nos ven como unos pelados más sociables, como modelo a seguir porque han visto el cambio que nosotros hemos dado. (E4)

Un factor fundamental para el trabajo comunitario ha sido la pertenencia al barrio de las personas que iniciaron este proceso:

Somos personas que hemos vivido lo que vive la gente del barrio; somos de aquí, compartimos todo lo que ellos han vivido. (E1)

La escuela de baile está abierta al barrio y realiza intervenciones directas en el mismo. El objetivo no es el éxito personal, sino el impacto comunitario, a través del cambio personal de los integrantes. Este cambio lo consiguen, gradualmente, mediante la intervención directa con los niños, niñas y adolescentes. Por ejemplo, durante los entrenamientos se podía observar: 1) cercanía mediante un contacto físico respetuoso (saludos personalizados con la mano con cada uno de ellos); 2) inclusividad (comunicación mediante lenguaje de signos con uno niño sordo); 3) información a todas las personas que estaban en el recinto de lo que se iba a realizar esa tarde; 4) mensajes basados en valores de respeto, esfuerzo, compromiso, responsabilidad y disciplina cuando ensayaban las coreografías; 5) no imposición de norma, sino búsqueda de respeto a través de la relación horizontal (un ejemplo de esto era el ruido constante en la sala, que no impedía la comunicación, sino que cuando hablaban los participantes escuchaban); 6) preocupación por la situación personal de los menores; 7) preocupación por tener contacto con familias, bien para comunicar progresos o dificultades detectados o para salvaguardar la seguridad al acompañarles a casa si sabían que no podían ir a buscarles. Estas estrategias, en conjunto, producen un cambio en los niños, niñas y adolescentes, así como en sus familias, generando una transformación comunitaria.

Queremos cambiar nuestro barrio mediante nuestro baile. (E2)

Las acciones comunitarias hacen que cada vez más gente del barrio les tenga como referencia, ganándose la confianza de las familias. Esto se apreciaba, sobre todo, cuando nos encontrábamos con mamás caminando por el barrio o en algún comercio. Ellas se acercaban a entablar una conversación con un saludo afectuoso o, en otras ocasiones, los jóvenes les preguntaban por sus hijos e hijas, por su propio bienestar, permitiendo compartir posibles inquietudes en relación a la crianza. Dicha referencia, además, va más allá del propio barrio, empezando a ser conocidos en otros sitios y creando un cierto orgullo y sentimiento de pertenencia al mismo.

¿Qué tiene Carpinelo? Nada. En cambio, desde que estamos nosotros, un grupo artístico (...), hemos ido a dar clases a muchos pueblos de acá, y ¿qué decimos? Somos de Medellín, Carpinelo, Comuna 1. Hay un grupo artístico que representa y provoca un cambio. (E5)

La interacción de los cambios a nivel personal, familiar y comunitario tienen su reflejo en una reorganización de la priorización de los valores de los protagonistas que, a través de su ejemplo personal, van generando cambios en las personas que les rodean.

Discusión

La historia de Colombia está marcada indefectiblemente por la violencia. Las consecuencias de la misma han sido ampliamente analizadas y, entre ellas, se encuentra el desplazamiento forzado, así como la perpetuación de la violencia por nuevas vías, como las bandas callejeras. A su vez, esto da lugar a nuevos desplazamientos forzados intraurbanos tratando de huir de enfrentamientos armados, despojo, violencia sexual, reclutamiento de menores, etc. Esa situación suma mayores dificultades a los procesos de exclusión y desigualdad propios de las grandes ciudades colombianas.

El presente artículo se centra en una comuna de Medellín que simboliza, concentra y representa estas dinámicas. Estas tienen un impacto mayor en el colectivo de jóvenes y adolescentes que en muchos casos son objeto directo de las mismas y sufren sus consecuencias. Esta es la situación del grupo de jóvenes con el que se trabajó en esta investigación. La forma en la que se plasma la violencia en su vida se observa en la situación de pobreza en la que viven, la afectación emocional, los problemas familiares, la deserción escolar, el consumo de sustancias estupefacientes, así como la violencia y el miedo como forma de relación y de ganar prestigio en el barrio.

La pregunta es: ¿se trata de individuos problemáticos que se aprovechan del contexto descrito o, por el contrario, son personas vulnerables colocadas en malas situaciones? Desde la pedagogía social nos adherimos a la visión comunitaria que analiza los problemas que afectan a los grupos sociales, no desde características personales de sus miembros, sino de la estructura social en la que están insertos y que impide por completo que los sujetos tengan el control sobre sus vidas y su entorno. Su adquisición pasa por movilizar recursos y potencialidades y por la participación activa en la comunidad, siendo protagonistas de su propio cambio.

Los extractos de las líneas de tiempo y las entrevistas en profundidad que hemos presentado muestran a un grupo de jóvenes perdidos en el contexto del barrio en el que viven, y cuyo cambio comienza, precisamente, cuando movilizan sus potencialidades a través del baile, tomando el control de su vida para trascender lo individual y tratar de influir al resto de los jóvenes del barrio.

Este cambio además comienza con una acción comunitaria del tipo 1 (Úcar & Berne, 2006) en la que no existen unos objetivos educativos o transformadores concretos. Son simples jóvenes que, en su cotidianidad, se juntan en una cancha del barrio a bailar, y a partir de esa conexión se desarrollan el resto de acciones que, esta vez sí, vienen acompañadas de una intencionalidad y de un apoyo por parte de profesionales. Esa conexión que permite el tránsito de una acción comunitaria cotidiana y no transformadora a una estructurada en torno a unos objetivos sociales, es la cultura; en el caso estudiado, el baile. Este cumple una función canalizadora de iniciativas de transformación social a través de unos lenguajes mucho más cercanos al público objetivo (la juventud) desde lo vivencial; de ahí su fortaleza.

Los testimonios de los chicos sobre sus recuerdos pasados constatan la transformación actual como resultado de un proceso al que se van incorporando desde diferentes trayectorias personales. Lo que inicia por un interés y beneficio personal (ligar, estatus), se va entrelazando con la presencia de un acompañamiento psicosocioeducativo prolongado en el tiempo, caracterizado por el desarrollo de hábitos de salud e higiene, generación de oportunidades y potenciación de capacidades. Comienzan a mejorar habilidades como la negociación, la toma de decisiones y el liderazgo. A través de este acompañamiento en diversas situaciones sociales, los protagonistas van construyendo agencia personal (Claassen, 2017) que les lleva a reflexionar sobre su situación en esa búsqueda de hacer de la cultura hiphop el centro de sus vidas.

Los cambios producidos en los jóvenes y en sus diferentes sistemas durante el proceso psicosocioeducativo recuerdan la importancia y la necesidad del trabajo profesional en y junto con las comunidades. Por un lado, porque, aunque la intervención parece tener poco impacto en el remedio de las situaciones de desigualdad, vulnerabilidad y conflicto como problemas estructurales (nivel macro), sí que son especialmente significativas para las personas y comunidades con las que se actúa (niveles micro y meso) (Úcar, 2018). Por otro lado, porque la relación establecida actúa como elemento articulador de interrelaciones sociales, económicas y políticas, que ayuda a tejer nuevas historias de vida, nuevos

relatos de grupos sociales e individuales, entrelazando vivencias, costumbres y expectativas (Parra & Vargas, 2017; Úcar, 2018).

El punto de inflexión experimentado por los jóvenes durante la segunda fase de análisis es denominado por algunos autores como «incidentes críticos». Se trata de situaciones que marcan la vida de las personas, dotando de un nuevo valor, rumbo o significado a la vida o a determinados aspectos de la misma en los jóvenes y adultos (Hernández, 2013). En este sentido, sus experiencias vitales fueron los ingredientes estrella para pasar de un nivel de conciencia apenas visible de su situación, a un nivel de conciencia comunitario. Sentirse parte del barrio e identificarse con las problemáticas que observaban día a día (y que ellos también experimentaban) les condujo a destinar todos sus esfuerzos a mejorar las condiciones de vida de sus vecinos/as con la creación de una escuela de ciudadanía basada en la cultura hiphop. Los chicos comenzaron a desarrollar un pensamiento crítico ante la situación sociopolítica y económica de su contexto, actuando con un enfoque proactivo hacia la creencia de que el cambio de condiciones de vida puede ser real con esfuerzo y oportunidades. Es decir, la agencia experimentada comenzó a impactar a nivel comunitario, generándose así un proceso de empoderamiento tanto personal como grupal (Kabeer, 2012; Zimmerman, 2000). La apropiación por parte de los jóvenes de herramientas que les ayudan a comprender y transformar sus entornos barriales ya ha sido utilizada en otros ámbitos como el de la educación popular (Morales-García *et al.*, 2016).

Las estrategias educativas empleadas por los protagonistas para establecer una relación con los niños, niñas y adolescentes del barrio han producido efectos positivos tanto en estos/as como en sus familias. La confianza generada y los beneficios que todas las personas implicadas sienten reflejan el «hueco» que se han hecho entre la comunidad: pasaron de ser percibidos como un combo, a ser vistos como líderes comunitarios que ejercen un factor de protección hacia la seguridad de los niños, niñas y adolescentes tanto en el consumo de sustancias, abuso sexual infantil como en el abandono escolar precoz; ello al motivarlos y enseñarles materias escolares, además de las competencias relacionadas con el baile. Otro de los beneficios destacables se observa en la apertura de oportunidades que la escuela busca para sus integrantes más allá del barrio e incluso de Medellín, buscando lugares nuevos para los niños, niñas y adolescentes, así como espacios donde estos/as puedan ser protagonistas, demostrando de tal forma el lema de la propia escuela: *con esfuerzo y oportunidades, el cambio es posible*.

La metodología biográfico-narrativa empleada en la investigación ha sido fundamental, sirviendo para exponer el relato de las experiencias, aprendizajes, prácticas e inter-

acciones de los participantes y posibilitando un análisis con mayor profundidad. En este sentido, el uso de la reflexión, del diálogo y de la comprensión (Clandinin & Connelly, 2000) se ha mostrado como un elemento valioso para la generación del conocimiento detallado en este artículo.

Para finalizar, nos gustaría nombrar algunas fortalezas y debilidades que pueden servir para orientar futuras investigaciones, así como para complementar la literatura científica en este ámbito. Con respecto a lo primero, destacar la combinación de diferentes técnicas de investigación cualitativa (entrevistas en profundidad, observación participante, línea del tiempo) que permiten una mayor profundización en el análisis del caso. El enfoque longitudinal también aporta valor en esta línea. Para estas investigaciones también se ve fundamental el generar un clima de confianza (el factor tiempo de estancia es fundamental para ello) tanto con las personas participantes como en el barrio en el que se recoge la información. Con respecto a las limitaciones, la principal es la imposibilidad de analizar la influencia de la violencia previa en el estudio de la trayectoria de los jóvenes, así como la imposibilidad de conocer cuáles de las actividades realizadas por los propios jóvenes, por los miembros de la comunidad y por los operadores comunitarios son las que han tenido una mayor influencia en la trayectoria de los jóvenes. Por último, sería también necesario una mayor profundización en el impacto del liderazgo de estos jóvenes en la comunidad desde la perspectiva de las personas que residen en él.

Agradecimientos

A los jóvenes de esta investigación, por habernos permitido adentrarnos en su cotidianidad y ser testigos de la fuerza de su movimiento. A Ciudad Don Bosco Medellín, por haber brindado la oportunidad durante años de acompañar procesos psicosocioeducativos en programas centrados en la infancia y adolescencia vulnerable, por su acogimiento y calidad. A Carlos Valerio Echevarría Grajales (IP del equipo de investigación de la Universidad de La Salle, Bogotá), por la aceptación en su equipo de investigación y al Banco Santander, por la financiación otorgada. Ambos aspectos permitieron cerrar el ciclo de recogida de datos.

Referencias

- Agencia de la ONU para los refugiados (2019). *Tendencias globales desplazamiento forzado en 2018*. <https://www.acnur.org/5d09c37c4.pdf>
- Agencia de Prensa IPC (2018, 18 de diciembre). *Desplazamiento forzado intraurbano en Medellín: en estado crítico*. <https://bit.ly/391ITev>
- Atehortúa, C. I. (2009). Caracterización del desplazamiento forzado intraurbano. Medellín 2000-2004. *Opinión Jurídica*, 8(16), 99-114.
- Atehortúa, C. I. (2017). *Los procesos de espacialización de la población en las ciudades: una alternativa de la intervención estatal a la superación del desplazamiento forzado, Colombia 2004-2015* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad del Rosario.
- Bauman, Z. (2004). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Bolívar, A. (2012). Metodología de la investigación biográfico-narrativa: recogida y análisis de datos. En A. Bolívar (Ed.), *Dimensiones epistemológicas y metodológicas de la investigación (auto)biográfica* (pp. 79-109). Pontificia Universidad Católica Rio Grande del Sur.
- Bronfenbrenner, U. (1992). Ecological theory sistem. En R. Vasta (ed.), *Six theories of child development: Revised formulations and current issues* (pp.187-249). Jessica Kingsley.
- Claassen, R. (2017). An agency-based capability theory of justice. *European Journal of Philosophy*, 25(4), 1279-1304. <https://doi.org/10.1111/ejop.12195>
- Cadavid-Ospina, K., Robayo-Noreña, S. M., Saleme-Guzmán, L. S., López-Lopera, J. M., Zuluaga-Toro, L. M., Arroyo-Ortega, A., Gil-Valencia, J. C., Mira-Rivera, O. A. (2016). *Plan decenal: Medellín, ciudad y ruralidad de niños, niñas y adolescentes 2016/2018*. Alcaldía de Medellín.
- Clandinin, J., & Connelly, M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative*. Jossey-Bass.
- Defensoría del pueblo [Colombia] (2019, 9 de octubre). *Boletín informativo enero-octubre de 2019*. <https://bit.ly/3uUdXFB>
- Fals-Borda, O. (1985). *Conocimiento y poder popular*. Siglo XXI.
- Gómez, E. N. (2020). La historia oral: una metodología de los excluidos. *Revista Cambios y Permanencias*, 11(2), 1372-1394.
- Goodson, I. (2001). *Life history research in educational settings*. Open University Press.
- Granato, L., Lopes, F. T., & Costa, A. de Sá Mello da. (2020). Historia e investigación social cualitativa: reflexiones en torno de la historia comparada y la historia de vida. *Organizacoes & Sociedade*, 27(94), 508-531. <https://doi.org/10.1590/1984-9270946>

- Hernández, E. (2013). El diálogo con las historias de vida: la narrativa de los incidentes críticos en la trayectoria vital de jóvenes. *Revista de Educación Inclusiva*, 6(1), 90-106.
- Jurado, P., Olmos, P., & Pérez, A. (2015). Los jóvenes en situación de vulnerabilidad y los programas formativos de transición al mundo del trabajo. *Educar*, 51(1), 211-224. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.648>
- Kabeer, N. (2012). Empowerment, citizenship and gender justice: A contribution to locally grounded theories of change in women's lives. *Ethics and Social Welfare*, 6(3), 216-232. <https://doi.org/10.1080/17496535.2012.704055>
- Kaldor, M. (2006). Un nuevo enfoque sobre las guerras. *Papeles de Cuestiones Internacionales*, 94, 11-20.
- Landín, M. del R., & Sánchez, S. I. (2019). El método biográfico-narrativo: una herramienta para la investigación educativa. *Educación*, 28(54), 227-242. <https://doi.org/hqq9>
- Melendro, E. M., & Rodríguez-Bravo, A. E. (2015). Los estudios sobre el tránsito a la vida adulta de jóvenes vulnerables y estrategias para su inclusión social. *Revista de Estudios de Juventud* (110), 201-215.
- Montenegro, M. (2004). Comunidad y bienestar social. En G. Musitu, J. Herrero, L. Cantera, & M. Montenegro (Eds.), *Introducción a la psicología comunitaria*. UOC.
- Morales-García, A., Tabares-Ochoa, C., Ángel-Gómez, L. G., & Agudelo-Hincapié, Z. (2016). Investigación-acción y educación popular: opciones de jóvenes de Medellín para la comprensión y transformación de sus entornos barriales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1668-1681
- Muñiz-Terra, L. (2018). El análisis de acontecimientos biográficos y momentos bifurcativos: una propuesta metodológica para analizar relatos de vida. *Forum, Qualitative Social Research*, 19(2) 1-25.
- Ospina, C. (2019). *Estudio de trayectorias y aspiraciones de jóvenes rurales en Colombia y el rol del territorio y las políticas públicas*. Rimisp, Centro Latinoamericano para el Desarrollo Rural.
- Parra, J. J., & Vargas, M. E. (2017). Trabajo con comunidades de base como herramienta de cohesión social y desarrollo local. *Trabajo Social*, (19), 159-175. <https://doi.org/hqrb>
- Quintero, J. (2020). *El cerebro adolescente: una mente en construcción*. Shackletonbooks.
- Rojas-Andrade, G., Oyaga-Moncada, M. F., Hurtado-Sánchez, I. P., & Silva, J. S. (2013). *Desplazamiento forzado interurbano y soluciones duraderas: una aproximación desde los casos de Buenaventura, Tumaco y Soacha*. Consultoría para los derechos humanos y el desplazamiento.
- Saldaña, J. (2016). *The coding manual for qualitative researchers*. Sage.

- Sennet, R. (2000). *La corrosión del carácter: las consecuencias personales del trabajo bajo el nuevo capitalismo*. Anagrama.
- Silva-Arias, A. C., Sarmiento-Espinel, J. A., & González-Cogollos, L. V. (2020). Gender inequalities in academic achievement among internally displaced children in Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 18(2), 1-19. <https://doi.org/10.11600/1692715x.18213>
- Silva, L. M., Aristizábal, A. I., Gómez, M. C., González, Y. A., Acevedo, C. M., Ortiz, Y. Rodríguez, N., & Campo, N. M. (2018). Reconstrucción de experiencias y percepciones propias de jóvenes habitantes de calle. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(2), 809-823. <https://doi.org/10.11600/1692715x.16211>
- Úcar, X. (2018). La pedagogía social frente a las desigualdades y vulnerabilidades en la sociedad. *Zona Próxima*, (29), 52-69. <https://doi.org/10.14482/zp.29.0005>
- Úcar, X., & Berne, A. L. (2006). Acción comunitaria: miradas y diálogos interdisciplinarios e interprofesionales. En X. Úcar, & A. Llena (Eds.), *Miradas y diálogos en torno a la acción comunitaria* (pp. 11-56). Graó.
- Urrutia, A., & Trivelli, C. (2018). Geografías de la resiliencia: la configuración de las aspiraciones de los jóvenes peruanos rurales. Instituto de Estudios Peruanos; Rimisp.
- Zimmerman, M. (2000). Empowerment theory. En J. Rappaport, & E. Seidman (Eds.), *Handbook of community psychology* (pp. 43-63). Kluwer.