

HACIA UN MICELIO SOCIOPOLÍTICO:

Comunicación, aprendizaje y agencia
de **niñas, niños, adolescentes y jóvenes**
en contextos de violencias en el estado de Puebla

Jessica A. Utrera-Capetillo
Sindy I. Carteño-Arroyo
Universidad Iberoamericana Puebla





HACIA UN MICELIO SOCIOPOLÍTICO:

Comunicación, aprendizaje y agencia

de **niñas, niños, adolescentes y jóvenes**

en **contextos de violencias** en el estado de Puebla

Jessica A. Utrera-Capetillo

Sindy I. Carteño-Arroyo

Universidad Iberoamericana Puebla

Sergio Salomón Céspedes Peregrina

Gobernador Constitucional del Estado de Puebla

Javier Aquino Limón

Secretario de Gobernación del Estado de Puebla

Gabriela Bonilla Parada

Presidenta del Sistema Estatal para el
Desarrollo Integral de la Familia

María Isabel Merlo Talavera

Secretaría de Educación del Estado de Puebla

Eduardo Castillo López

Presidente de la Junta de Gobierno y Coordinación Política del
H. Congreso del Estado Libre y Soberano de Puebla

María Belinda Aguilar Díaz

Presidenta del Tribunal Superior de Justicia del Estado de Puebla

Victoriano Gabriel Covarrubias Salvatori

Director General del Consejo de Ciencia y Tecnología
del Estado de Puebla

Luis Gerardo Aguirre Rodríguez

Responsable del Área de Publicaciones

Ruperto Guevara Ayala

Jesús Iglesias Castelán

María Ixel Hernández Hernández

Corrección de estilo

Cinthia Paola Muñoz Jiménez

Diseño editorial y de portada

Primera edición, México, 2023

Publicado por el Consejo de Ciencia y Tecnología de Puebla
(CONCYTEP) B Poniente de La 16 de Sept. 451,
Col. Huexotitla, 72534. Puebla, Pue.

ISBN: 978-607-8901-83-8

CÓDIGO IDENTIFICADOR CONCYTEP: C-L-2023-09-69

La información contenida en este documento puede ser reproducida total o
parcialmente por cualquier medio, indicando los créditos
y las fuentes de origen respectivas.

Jessica Adal Utrera Capetillo
Sindy Ivette Cartejo Arroyo
Autoras

HACIA UN MICELIO SOCIOPOLÍTICO:

Comunicación, aprendizaje y agencia
de **niñas, niños, adolescentes y jóvenes**
en **contextos de violencias** en el estado de Puebla

Jessica A. Utrera-Capetillo
Sindy I. Carteño-Arroyo
Universidad Iberoamericana Puebla

Las opiniones vertidas en el presente documento son responsabilidad única de las y los autores, y no representa la postura de la institución que edita.

CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS	i
RESUMEN	iii
INTRODUCCIÓN	1

CAPÍTULO I. EL ABORDAJE DE LA INVESTIGACIÓN

1.1 CONTEXTO	7
1.1.1 Condiciones de vida de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes: Una aproximación desde cifras oficiales en México y Puebla	7
1.1.2 Xonaca, un barrio bravo que resiste: Centro de Bienestar Social	12
1.1.3 San Buenaventura Nealtican, un territorio de movilidad humana: Centro Comunitario Kali Mexikli	14
1.1.4 Valle del Paraíso, una colonia de reciente creación: Casa Ibero Segundo Montes S.J.	16
1.2 MARCOS DE LA INVESTIGACIÓN	20
1.2.1 Sustento teórico	20
1.2.1.1 ¿Desde dónde y cómo entender la violencia?	22
1.2.1.2 Las violencias como elementos constitutivos de la vulnerabilidad	25
1.2.1.3 Niñas, niños, adolescentes y jóvenes	26
1.2.1.4 Subjetivación y agencia	30
1.2.2 Diseño metodológico	34

1.2.2.1 Paradigmas crítico e interpretativo	35
Paradigma interpretativo	36
Paradigma crítico	37
1.2.2.2 Metodología cualitativa	39
1.2.2.3 Etnografía de una investigación-acción	41
El método etnográfico	42
El método de la Investigación-Acción	43
1.2.2.4 Interaccionismo simbólico y teoría crítica	44
Teoría crítica	45
1.2.2.5 Observación participante durante los talleres investigativos	46
1.2.3 Análisis de la información	51

CAPÍTULO II. PROPUESTAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA COMPRENDER NOS

2.1 EL MICELIO SOCIOPOLÍTICO Y LA POLÍTICA DEL SUBSUELO COMO PROPUESTAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS	57
2.1.1 La sociedad de actantes y mediaciones	63
2.1.1.1 Actantes	64
2.1.1.2 Mediaciones culturales, políticas y comunicacionales	67

2.2 TERRITORIOS: ENTRE VIOLENCIAS Y RESISTENCIAS.....	70	3.2.1 Comprensión del contexto	92
2.2.1 El cuerpo: el primer territorio.....	70	3.2.1.1 Reconocimiento de la vulneración.....	92
2.2.1.1 Violencia sexual: sexualidades oprimidas y poco acompañadas.....	71	3.2.1.2 Identificación de la diversidad.....	94
2.2.1.2 La alimentación y su relación con el desarrollo de los cuerpos.....	73	3.2.2 Espacios de compartición y recreación.....	95
2.2.1.3 Idealización de los cuerpos: trastornos psicoemocionales en función de los estándares de belleza....	74	3.2.2.1 Desestigmatización del ocio.....	95
2.2.2 La casa como otro territorio.....	75	3.2.2.2 Apreciación de los sueños y emociones.....	96
2.2.1 El territorio escolar.....	77	3.2.3 Aprendizajes significativos.....	96
2.2.4 La comunidad: Un territorio polivalente	79	3.2.3.1 Un proceso formativo a la luz del constructivismo	97
CAPÍTULO III. ESTADO-COMUNIDAD: RUTAS HACIA LA CORRESPONSABILIDAD.....	83	3.2.3.2 Un espacio diverso con perspectiva de género.....	98
3.1 INVOLUCRAMIENTO SOCIAL O GOBERNANZA: ESTRATEGIA DE SOSTENIBILIDAD	83	3.2.3.3 Encuentros de historias desde el interaccionismo interpretativo	99
3.1.1 Requerimientos gubernamentales ...	88	CONCLUSIONES	101
3.1.2 Implicaciones de la colectividad.....	89	REFERENCIAS	103
3.1.3 Respaldo de instancias educativas y privadas	89		
3.2 ESPACIOS SEGUROS DE COMPARTICIÓN, RECREACIÓN Y FORMACIÓN EN CONTEXTOS VULNERADOS	92		

Las fotografías contenidas en el documento, es material original producido durante el trabajo de campo por Sindy Carteño-Arroyo, 2022.

AGRADECIMIENTOS

Esta investigación ha sido posible gracias al apoyo otorgado por el Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Puebla (CONCYTEP).

Agradecemos el respaldo recibido por la Universidad Iberoamericana de Puebla, a través de la Dirección General Académica y la Dirección de Investigación y Posgrado. De manera especial, reconocemos y valoramos al cuerpo académico y estudiantil del Departamento de Humanidades, por acompañarnos en diversos momentos del proyecto.

Asimismo, agradecemos a las personas que mantienen vivos los espacios de resistencia en un mundo abatido; gracias porque nos abrieron las puertas para trabajar conjuntamente en el reconocimiento y reivindicación de la acción colectiva de niñas, niños, adolescentes y jóvenes. Gracias a la coordinación del Centro de Bienestar Social de Xonaca, a las y los jóvenes que gestionan, administran y coordinan el Colectivo Kalli Mexikli, y gracias a las compañeras y los compañeros que nos apoyaron en Casa Ibero Segundo Montes S.J.

Todo nuestro agradecimiento, cariño, admiración y respeto para las niñas, niños, adolescentes y jóvenes que nos brindaron su confianza y amistad, porque ellas y ellos mantuvieron el interés, compromiso, deseo y convicción para consolidar y apropiarse de los espacios de compartición, formación, solidaridad y acción. Gracias a todas y todos, gracias por mostrar sus virtudes y defectos, gracias por contar sus historias con momentos dichosos y pasajes dolorosos, gracias porque aportaron tanto en todo momento, por su valentía y alegría, por su disposición y entusiasmo, por sus inquietudes y sugerencias, por sus reflexiones críticas, pero esperanzadoras. Gracias por mantener y perseverar en el cumplimiento de sueños vivos, los propios y los de otras personas; gracias por enseñarnos un gran horizonte de posibilidades para un mundo mejor.

RESUMEN

Esta investigación retrata la complejidad del proceso de acercamiento, inmersión, socialización, trabajo colectivo, reflexión, reconocimiento, participación y apropiación que está implicado en la capacitación de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en el uso de herramientas de comunicación para la participación ciudadana. En este sentido, cabe mencionar que las capacitaciones han sido brindadas a población en contextos de violencias sistémicas graves. Por lo tanto, uno de los aspectos esencialmente importantes de esta investigación es el análisis de las subjetividades de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes, donde la atención está en sus diversas formas de observar-se, apreciar-se, entender-se y describir-se, al igual que a sus contextos. Uno de los objetivos es involucrar a las y los habitantes de los territorios abordados con procesos y herramientas de comunicación como la fotografía, el periodismo, la escritura creativa, radio bocina y el video documental, para detonar procesos de reconocimiento individuales y colectivos, a través de la generación de experiencias positivas en los espacios, con la finalidad de caminar hacia la generación de nodos de producción de sentido para el cambio social, en contextos atravesados por diversas violencias. Las niñas, niños, adolescentes y jóvenes son los participantes centrales de la investigación, por considerar que son quienes más vulnerados se encuentran por las condiciones antes descritas. Se plantea, entonces, la realización de un diagnóstico que posibilite la identificación de los múltiples factores inmersos, explícitos e implícitos, en la sociedad que les contiene y atraviesa. Esto es, una descripción de la conexión existente entre los elementos culturales, políticos, sociales, económicos, físicos, educativos, laborales, etc., así como los sentipensares¹ de las y

¹ Este concepto lo encontró Orlando Fals Borda en sus investigaciones para los dos tomos de la "Historia doble de la Costa", conversando con pescadores de San Martín de la Loba, en donde según Víctor Manuel Moncayo en su texto "Orlando Fals Borda: Una sociología sentipensante para América Latina", un hombre le habló de las prácticas ancestrales de "pensar con el corazón y sentir con la cabeza".

<https://www.youtube.com/watch?v=mGAy6Pw4qAw>

los participantes con relación a las violencias vividas y ejercidas, así como la manera en que estas intervienen en sus procesos de subjetivación, sus formas de presentarse con las otras personas y sus estrategias para resistir y vivir. Al mismo tiempo, se busca identificar qué estrategias participativas desde la comunicación y la educación como procesos, medios o herramientas, facilitan el abordaje, reflexión, reconocimiento y atención de las diversas problemáticas contextuales. De esta manera, se busca contar con información y herramientas teórico-metodológicas que faciliten a diversos órganos de gobierno del estado de Puebla la toma de decisiones, así como la formulación de programas y políticas públicas en la materia.

INTRODUCCIÓN

El presente texto es el resultado de un trabajo de análisis y reflexión detonado por el interés de ahondar en la comprensión de los contextos, específicamente, los atravesados por diversas violencias, en los que transcurre la vida de niñas, niños, adolescentes y jóvenes del estado de Puebla, buscando en el fondo dar una brújula más general sobre cómo entender, mirar y abordar las violencias que se viven en el día a día, más allá de las estadísticas, gráficas y números. Esta comprensión centra su mirada en identificar cómo los intereses, sueños, miedos, capacidades y dificultades de las y los participantes son vividos en la cotidianidad de su existencia, al tiempo que se observa también las estrategias de afrontamiento, tanto individuales como colectivas, ante los contextos de violencias.

La investigación se llevó a cabo en tres territorios pertenecientes al estado de Puebla: el barrio de Xonaca, la colonia Valle del Paraíso y el municipio de Nealtican. La decisión metodológica de incluir estos tres espacios tiene que ver con la conformación y estructura de los mismos, pues los tres comparten condiciones de violencias estructurales, simbólicas y físicas, mismas que dialogan entre sí. Estos espacios corren un fuerte riesgo de ser irrumpidos por las dinámicas de grupos delincuenciales y del crimen organizado, pues presentan las condiciones de vulnerabilidad que, por un lado, les facilitan la comisión de delitos y, por el otro, al ser tan limitadas las oportunidades de empleo, educación y actividades de recreación y esparcimiento, sobre todo para adolescentes y jóvenes, estos ven en la actividad ilícita una posibilidad de tener ingresos económicos o de pertenecer a un grupo de pares (Carteño, 2020).

Estas desigualdades, violencias y, en general, las condiciones de vulnerabilidad en las que las personas son colocadas producen un desgaste y, en algunos casos, rupturas al tejido social, pues el sentimiento de incertidumbre, miedo, olvido y desesperanza se ven reflejados en las formas en que los sujetos interactúan entre sí y con su entorno. Esta situación trae como resultado que el individualismo se apodere de las dinámicas sociales, mínima o nula participación ciudadana, los espacios seguros para la interacción, diálogo y compartición se vean reducidos o aniquilados, al igual que el desarrollo de habilidades sociales de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y personas adultas, es decir, que cada vez menos tenga lugar la vida comunitaria.

Por lo tanto, el objetivo perseguido es la reivindicación de las posturas políticas que las niñas, niños, adolescentes y jóvenes asumen y muestran en los diferentes momentos y espacios de su cotidianidad, las cuales les permite resistir y continuar sus vidas en medio de contextos atravesados por múltiples violencias. En términos metodológicos, se trata de una investigación participativa que involucra de manera activa a niñas, niños, adolescentes y jóvenes. La intención es seguir caminando con las comunidades para que en el futuro se pueda trascender hacia una investigación-acción participativa.

Este trabajo tiene un fuerte arraigo en paradigma crítico-interpretativo que pone en el centro del análisis las interacciones sociales y la transformación en colectivo; es decir, que las y los participantes, así como sus experiencias de vida, no se asumen de manera independiente al entorno, sino que se encuentran en una constante construcción y reconstrucción, a partir de su relación a las y los otros, así como con los elementos de sus contextos. Por lo tanto, el enfoque metodológico está sustentado en el interaccionismo simbólico y la teoría crítica, por considerar que esta mirada ambivalente permite analizar tanto los vínculos e interacciones de los sujetos con su entorno, así como su posicionamiento político visibilizado en sus decisiones y acciones colectivas.

Para la recuperación de las experiencias, la técnica fue el taller investigativo, donde a través de actividades vinculadas a la comunicación como: redacción, lectoescritura, fotografía de retrato, mapeos sociales, elaboración de textos creativos, recorridos fotográficos, radio bocina, entre otras, se pudo identificar momentos, reflexiones, pensamientos y sentimientos clave en la vida de las y los participantes, mismos que derivaron de ciertas

experiencias de la vida cotidiana, que devinieron en la configuración de sus subjetividades. Estas actividades implicaron un cuidadoso y respetuoso acercamiento a la historia, no solo de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes, sino también de sus comunidades y contextos. En este sentido, el trabajo realizado no solo es un proceso de observación participante, sino un proceso de involucramiento en el que las experiencias propias y las de las y los participantes estuvieron en un constante diálogo, teniendo como premisa que el proceso de enseñanza-aprendizaje es multidireccional.

La discusión parte de una crítica a la mirada adultocéntrica con la que se han establecido las dinámicas sociales, culturales, institucionales, políticas, educativas, familiares, etc., a través de las cuales se les ha impuesto a las niñas, niños, adolescentes y jóvenes una existencia caracterizada por una relación de dominación que les ha colocado histórica y sistemáticamente en una condición de alta vulneración, al establecer como el modelo de referencia para la visión y construcción del mundo a las personas adultas; es decir, un mundo pensado desde la aspiración de llegar a ser adulto, ese sujeto “acabado” o “completo” que al fin tiene valía en la sociedad a partir de las capacidades productivas que posee; esto es lo que rige el ritmo y formas de la existencia.

El problema de mirar el mundo con estos lentes radica en que se trata de una relación de poder atravesada por la discriminación, exclusión y, en algunos casos, la expulsión de estas nuevas generaciones. Por otro lado, esta mirada es obtusa e impide comprender en profundidad las posturas, aportes y problemáticas que experimentan niñas, niños, adolescentes y jóvenes; así como el resto de las personas que habitan los mismos territorios, pero que escapan del marco etario, económico y social ideal.

Otra de las cuestiones vertidas en este trabajo es el reconocimiento, análisis y comprensión de la estrecha relación existente entre diversos elementos reseñados acriticamente desde lógicas dicotómicas como bueno y malo; es decir, se revisan a partir de una proposición teórico-metodológica los matices de todas las vinculaciones inmersas en un ecosistema sociopolítico para tomar distancia de la romantización o idealización de cualquier ejercicio comunitario.



En este sentido, las preguntas horizonte de esta investigación son: ¿cómo refuncionalizar los paradigmas con los que se ha mirado y entendido -o no- a las niñas, niños, adolescentes y jóvenes en las dinámicas y transformaciones de la sociedad, específicamente en el contexto mexicano-poblano?, y ¿cómo se configura la red de instituciones, problemáticas, emociones, actores, temporalidades, imaginarios y territorios que les han colocado sistemáticamente en un lugar de vulnerabilidad? Atendiendo este planteamiento, el capitulado del presente texto fue pensado a partir de los tres estados del proyecto: en primer lugar, la planeación y desarrollo del involucramiento social en los tres territorios, teniendo por meta una indagación profunda; es decir, *el abordaje de la investigación*, en términos de la contextualización y los marcos que guiarían el camino de las investigadoras.

El segundo capítulo obedece al momento de sistematización y consolidación de las *propuestas teórico-metodológicas para comprendernos*. Aquí emergen los conceptos que retratan las realidades observadas, con sus matices y el deseo aspiracional disciplinar; así, de acuerdo con la propuesta de Sassen (2015) sobre las tendencias subterráneas, se propone hablar de una *política del subsuelo* en una sociedad de actantes y mediaciones, las violencias y resistencias latentes e interdependientes y, por último, la aspiración de un micelio sociopolítico. Finalmente, en el capítulo *Estado-comunidad: Rutas hacia la corresponsabilidad*, se sintetizan las rutas posibles para la articulación de esfuerzos estatales, comunitarios y privados encaminados al diseño de estrategias públicas para la atención y acompañamiento de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en contextos de violencias.





CAPÍTULO I.

EL ABORDAJE DE LA INVESTIGACIÓN**1.1 CONTEXTO***1.1.1 Condiciones de vida de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes: Una aproximación desde cifras oficiales en México y Puebla*

A raíz de la pandemia por COVID-19 que tuvo su inicio en el año 2020, la cual se enfrenta hasta el día de hoy, el sentimiento de malestar generalizado se ha agudizado para la mayoría de las personas que viven en México. No es que la pandemia haya puesto de frente un panorama que no se vivía día con día hasta antes de ella, pero es verdad que vino a visibilizar y, en algunos casos, profundizar las zanjass sociales entre aquellos a quienes la pandemia les significó unas vacaciones prolongadas y quienes perdieron empleos, entre aquellos que más tienen y los que apenas tienen.

Este cúmulo de desigualdades exacerbadas, pobreza, precarización, discriminación y violencias es vivido de maneras diversas y particulares de acuerdo al género, edad, estrato social, ubicación territorial y otras variables. Sin embargo, hay un sector de la población que sistemáticamente ha sido vulnerado, poco atendido y con el que se contrae una deuda histórica como sociedad: las niñas, niños, adolescentes y jóvenes.

De acuerdo con las proyecciones de la población de México y de las entidades federativas, 2016–2050, de la Secretaría General del Consejo Nacional de Población (SG CONAPO (2021), de los 128 millones 972 mil 439 habitantes que residen en el territorio, el 30.6 % son niñas, niños y adolescentes de 0 a 17 años, lo que equivale a 39 millones 487 mil 932 personas en esas edades. De estos, el 49.1 % son mujeres y 50.9 % hombres, de los cuales 12.9 millones son menores de 5 años de edad (32.7%). Mientras que 13.2 millones se encuentran en edad escolar de 6 a 11 años (33.5 %) y 13.3 millones son adolescentes de 12 a 17 años (33.8 %).

En cuanto a las y los jóvenes, según los datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) del año 2021, contenidos en el Censo de Población y Vivienda 2020, en México residen 31 millones de personas de 15 a 29 años, que representan 25 % del total de la población en el país. Aunque la proporción de personas adultas mayores se ha incrementado como parte del paulatino proceso de envejecimiento de la población, mismo que ocurre no solo en el país, sino que se presenta como una condición global que se caracteriza por una reducción de la fecundidad y un aumento de la esperanza de vida, México sigue siendo un país de jóvenes y, a la fecha, la edad mediana de su población es de 29 años.

Pero ¿qué implicaciones tiene ser un niño, niña, adolescente o joven en este país con una pandemia a cuestas?, ¿cuáles han sido los principales impactos de la misma en la vida de las infancias y juventudes?, y ¿cómo viven las niñas, niños, adolescentes y jóvenes en el estado de Puebla según la información y datos oficiales?

Según los datos preliminares del Ranking de Pobreza en Primera Infancia: un Análisis del Pacto por la Primera Infancia, a partir de los datos del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) 2021, en México, pertenecer a la Primera Infancia te hace más vulnerable a ser pobre, ya que, si bien el 43.9 % de la población general se encuentra en condición de pobreza, es decir, que están por debajo de la línea de bienestar (Línea de Pobreza por Ingresos) y cuentan con al menos un derecho social vulnerado, para las primeras infancias el porcentaje se incrementa al 54.3 %. En el mismo sentido, la pobreza extrema afecta en mayor proporción a la Primera Infancia, ya que el porcentaje de adultos que están por debajo de la línea de bienestar (LPEI) y cuentan con tres o más derechos sociales vulnerados es de 8.5%, mientras que en el caso de niñas y niños menores de 6 años es de 11.8 %.

Por otro lado, mientras que el 52 % de la población general experimenta carencia por acceso a la seguridad social, la población en Primera Infancia se encuentra en un 58.5 %. Del mismo modo, el 28.2 % de la población experimenta carencia por acceso a los servicios de salud, mientras que en la población en Primera Infancia es del 31.1 %. Asimismo, el 22.5 % de la población experimenta carencia por acceso a la alimentación nutritiva y de calidad, en tanto que en la población en Primera Infancia el porcentaje es del 24.4 %. En el mismo sentido, el 17.9 % de la población experimenta carencia por acceso a los servicios básicos en la vivienda, mientras que en

la población en Primera Infancia el porcentaje es del 21.8 %. Finalmente, el 9.3% de la población experimenta carencia por calidad y espacios de la vivienda, en tanto que en la población en Primera Infancia el porcentaje es de 14.9 %.

En cuanto a las cifras relevantes para el estado de Puebla, se tiene que entre 2018 y 2020, en 26 de las 32 entidades federativas de la República, es decir, en el 81.2 % del total de entidades en el país, se incrementó el porcentaje de niños y niñas en Primera Infancia en condición de pobreza extrema. Los cinco estados que presentaron un mayor incremento fueron: Tlaxcala con un alza de 11 %, Quintana Roo con 6.3 %, Yucatán con 6.2 %, el Estado de México con 5.4% y Puebla con un incremento de 4.4 %.

A nivel nacional, 1 de cada 2 niñas y niños menores de seis años, es decir, el 54.3 % se encuentra en condición de pobreza multidimensional. Las cinco entidades con los índices más altos son: Chiapas (83.6 %), Guerrero (75.6 %), Oaxaca (70.6 %), Puebla (69.6 %) y Veracruz (69.3 %). En Chiapas y Guerrero, 8 de cada 10 infantes menores de 6 años se encuentran en condición de pobreza, para el caso de Oaxaca, Puebla y Veracruz se presenta en 7 de cada 10. Según el Ranking señalado anteriormente, el 43 % de las niñas y niños menores de 6 años en condición de pobreza se concentra en 5 entidades: Estado de México con 787 352; Chiapas con 497 776; Veracruz con 461 659; Puebla con 438 556 y Jalisco con 304 984.

Por otro lado, según la Encuesta Nacional de Trabajo Infantil (INEGI, 2019), el 18 % de niñas y niños entre 5 y 17 años en Puebla realiza algún tipo de trabajo. La encuesta también indica que 1 de cada 10 niñas y niños trabajadores labora en condiciones peligrosas para su salud y desarrollo; además, señala que un total de 95 089 no cuenta con la edad legal mínima para trabajar, es decir, que se encuentran entre los 5 y 14 años.

En cuanto al panorama de las juventudes, en el año 2021 el estado de Puebla ocupó el quinto lugar a nivel nacional con la mayor cifra de jóvenes de 15 a 29 años de edad en la informalidad laboral, es decir, con un empleo sin prestaciones y seguridad social. Del mismo modo, según los datos publicados en el Informe sobre la situación de las personas adolescentes y jóvenes en Puebla 2021, publicado por el Fondo de Población de las Naciones Unidas 2021, en el 2020, se colocó en el tercer lugar de las entidades federativas con el mayor índice de personas jóvenes en situación de pobreza multidimensional, con un 71.1 %.

En cuanto al porcentaje de personas jóvenes con alguna carencia social, se ubica en el lugar número cinco, con un porcentaje del 83.3 %. El ingreso promedio en las y los jóvenes entre 15 y 29 años empleados en la entidad es de \$3,412.70 mensuales, mientras que, para quienes su actividad económica está relacionada con la agricultura, ganadería, pesca o silvicultura, el ingreso se reduce a \$1,000.00 mensuales, aproximadamente.

Del mismo modo, Puebla es la cuarta entidad con más personas jóvenes con carencia por acceso a la seguridad social, con un 74.2 %; además, es el quinto lugar de todas las entidades federativas en el nivel de carencia por acceso a la alimentación, con un 31.1 %. En cuanto a las carencias por servicios de salud, se ubica en el lugar número ocho, con un 35.1 %. Este aspecto no es menor, ya que el tema de acceso a la seguridad social es particularmente importante, porque al garantizarlo se estaría atendiendo uno de los temas más trascendentales en las vidas de las juventudes: sus derechos sexuales y reproductivos.

El mismo informe señala que, a nivel nacional, hay una necesidad insatisfecha de métodos anticonceptivos, especialmente en el grupo de 15 a 19 años, y solo 52 de cada 100 mujeres de este grupo de edad en Puebla reportan haber usado algún método anticonceptivo durante su primera relación sexual. En este sentido, el embarazo infantil y adolescente es otro de los grandes problemas para la entidad. Respecto a la Tasa Específica de Fecundidad Adolescente (TEFA), Puebla se ubica en el lugar número seis, con un 76.78 % por cada mil mujeres entre 15 y 19 años de edad.

Por otro lado, en cuanto a los niveles de prevalencia por rezago educativo, según este mismo informe, Puebla se encuentra en la posición número ocho dentro de las diez entidades con más altos índices, con un 22.7 %. Sin embargo, en ese mismo periodo 2020-2021, es decir, en plena pandemia, hubo una reducción del índice de deserción escolar en la entidad, pasando de un 10.1 % a un 7.4 %. Una de las principales preguntas que surgen al comparar estas últimas cifras es ¿a qué se debió esa reducción? ¿Será que la virtualidad favorece la permanencia de las y los estudiantes en el sistema educativo?

Respecto a la tasa neta de cobertura del nivel secundaria, el estado de Puebla alcanza un 82.69 %. En cuanto a la tasa de cobertura en educación media superior, se coloca el sitio número seis de las entidades con mayor tasa neta de cobertura de este nivel educativo, con un 68.65 %, mientras que, para el nivel superior, se coloca en el cuarto lugar con un 49.61 % de

tasa neta de cobertura. Entonces, ¿por qué si hay cobertura en esos niveles escolares las y los adolescentes y jóvenes no continúan con sus estudios? ¿Qué factores les están imposibilitando mantenerse en las escuelas? ¿Por qué esos 5 mil 17 del millón 762 mil 482 del total de estudiantes en la entidad desertó? ¿Las y los jóvenes están haciendo algo para suplir esa necesidad educativa? ¿Qué? ¿Dónde? ¿Acompañadas y acompañados de quién o quiénes?

Respecto a la violencia de género, según los datos levantados por este estudio en el 2021, en la entidad, el 51 % de las mujeres manifestó haber vivido algún episodio de violencia en alguno de los siguientes ámbitos: escolar, laboral, comunitario y familiar. En cuanto a la tasa de participación de la población de 12 a 29 años, en el 2019, el trabajo de cuidado no remunerado para integrantes de su hogar, por entidades federativas, esta se encuentra en 57.1 %. De este porcentaje, las mujeres jóvenes en mayor medida realizan trabajos no remunerados al interior de los hogares. El porcentaje es de 1.27 % por cada hombre.

En cuanto a los temas de seguridad e inseguridad, figura como la cuarta entidad donde las y los jóvenes se sienten menos seguros. También es la tercera entidad donde las y los jóvenes se sienten menos satisfechos con el alumbrado público, con un porcentaje de 78.2 % jóvenes insatisfechos, y en cuarto lugar como la entidad donde se sienten menos satisfechos con los parques y jardines, con un 70.27 %.

Además, ocupa el quinto lugar como el estado en el que las personas jóvenes menos confían en sus policías, con el 72.6 % de personas que reportaron no tener confianza en las instituciones referidas. Aunado a esto, la tasa de prevalencia delictiva, es decir, el total de delitos que se cometen en perjuicio de las personas jóvenes en México, a nivel nacional, 1 de cada 3 personas jóvenes ha sido víctima de algún delito durante los últimos 12 meses. En Puebla es de 32 735 por cada 100 mil personas de 18 a 29 años.

¿Cómo se viven estas condiciones en los territorios?, ¿qué formas toman estas en el día a día de niñas, niños, adolescentes y jóvenes? A continuación, se hace una aproximación contextual a cada uno de los territorios donde se llevó a cabo esta investigación. Sin embargo, es importante aclarar que las diferencias de profundización en cada uno radican en el tiempo de involucramiento que se tiene con los territorios. En Xonaca, se ha trabajado alrededor de cuatro años de manera muy cercana con actores clave; en la colonia Valle del Paraíso un año ocho meses y en Nealtican un año.

1.1.2 Xonaca, un barrio bravo que resiste: Centro de Bienestar Social

Xonaca es un barrio popular de Puebla ubicado al sur de la ciudad. Su nombre deriva de la palabra náhuatl *xonacatl*, que significa “cebolla”. Su conformación territorial fue definida por dos ríos: el de San Francisco y el Nochebuena o río Xonaca, sin embargo, el más relevante en cuanto su configuración socioespacial es el de San Francisco, pues es a partir de este que desde la colonia se marca una delimitación física entre “los de allá y los de acá”, entre los españoles y los indígenas (Carteño, 2020).

Xonaca carga desde su génesis con la condena de ser señalado como un barrio bravo, violento y peligroso. Sin embargo, esta estigmatización surgió a partir del racismo y colonialismo que enmarcó la época en que tuvo lugar la edificación de la Ciudad de los Ángeles, pensada para los españoles: Puebla. Si bien nunca fue la intención crear asentamientos de “naturales” en la ciudad pensada exclusivamente para los españoles, la misma dinámica de su edificación fue requiriendo la presencia ininterrumpida de hombres y mujeres, principalmente tlaxcaltecas, cholultecas y huejotzincas, tanto para la construcción de la ciudad como para el cultivo de las tierras. Fue así como en 1550 se dispuso de unos solares al otro lado del río San Francisco, apartados del centro de la ciudad; estos funcionaron en un principio como campamentos y, eventualmente, se convirtieron en arrabales (Cuenya, 1984, p. 191 como se citó en Carteño, 2020, p. 32).

Eventos históricos como la conversión al cristianismo, posteriormente la industrialización, la modernización, los procesos de ordenamiento del siglo XX y la declaración de Puebla como Patrimonio Cultural en 1987 fueron algunos de los acontecimientos que tuvieron un gran impacto en la configuración sociocultural de la ciudad y el barrio de Xonaca, así como de los imaginarios que lo rodean.

Históricamente, este barrio ha sido violentado simbólica, estructural, institucional, política y físicamente. Desde su configuración, las personas que lo han habitado han representado para la élite poblana lo que no se quiere ser, el otro que incomoda, lo indeseable. Estos espacios han sido fuertemente discriminados, negados, excluidos y racializados. En la actualidad, esta estigmatización sigue vigente y fuertemente reforzada por los medios de comunicación hegemónicos y una multiplicidad de actores (Carteño, 2020, p. 36).

La autora también señala qué:

Sin perder de vista que en mayor o menor medida esto pueda tener algo de verdad y que, en el fondo, estos señalamientos con los que se les criminaliza son resultado de un proceso de violencias y despojo histórico del que se sirven los cotos de poder para seguir legitimando las violencias, hay tres temas que, voluntaria o involuntariamente, se han estado obviando y, en algunos casos, minimizando. El primero tiene que ver con el papel que juega la estigmatización en la configuración del sujeto barrial. El segundo es el recrudecimiento de las violencias, las relacionadas al crimen organizado. Finalmente está la emergencia de esfuerzos individuales y colectivos por resistir con dignidad esos contextos. (Carteño, 2020, p. 37).

Actualmente, algunos de los problemas centrales que vive el barrio y que se vinculan directamente con las niñas, niños, adolescentes y jóvenes están relacionados con la deserción escolar y rezago educativo, como consecuencia directa de la pandemia por COVID-19. Otro problema son las transgresiones a su sexualidad (repertorio de violencia sexual): abuso sexual, violaciones, embarazos a temprana edad y la imposibilidad de una libre autodeterminación de género son algunas de las problemáticas que atraviesan sus vidas. Por otro lado, el creciente consumo de drogas cada vez más dañinas y peligrosas como el fentanilo, así como el aumento de la presencia y dominio de grupos del crimen organizado en los territorios, suponen un problema no solo de salud, sino social, emocional, cultural, económico y de seguridad para el barrio (repertorio de violencia estructural). Del mismo modo, los problemas de salud mental y emocional presentes tanto en niñas, niños, adolescentes y jóvenes, así como en adultos y adultos mayores, han agudizado el repertorio de violencia intrafamiliar y escolar.

Finalmente, el barrio se encuentra en una constante amenaza de gentrificación, entendida como la apropiación física y simbólica por parte del capital de zonas de la ciudad en las cuales se promueve la llegada-asentamiento de personas de más altos ingresos que las originarias del barrio, provocando la expulsión de las clases bajas, lo que, a su vez, detona procesos de desterritorialización y reterritorialización. Slater (2011), como se citó en Cordero (2018), señala que la gentrificación abarca cuatro componentes: la inversión de capital, la llegada de sectores de ingresos más altos, los cambios en la estructura comercial y el desplazamiento de grupos sociales con menores capacidades económicas que los nuevos habitantes. Frente a la concentración de estas y otras violencias, como la pobreza, desigual-

dad, discriminación y la estigmatización, están emergiendo respuestas individuales y colectivas que se enfocan en la generación de estrategias de producción de sentido a través la cultura y la comunicación como “diques contra la violencia” (Hernández, conversación personal, 2022).

En este contexto, tiene lugar el Centro de Bienestar Social Xonaca, un esfuerzo vecinal y colectivo, que rescató una casona abandonada que servía como refugio para la delincuencia, para convertirla en un espacio de encuentro, donde niñas, niños, adolescentes jóvenes, adultos y adultos mayores pueden adquirir aprendizajes formales e informales, al tiempo que se favorece el fortalecimiento del tejido social. Es en este Centro donde se pudo compartir y aprender a partir de la generación de experiencias positivas en el espacio, con las y los participantes de esta investigación.

1.1.3 San Buenaventura Nealtican, un territorio de movilidad humana: Centro Comunitario Kali Mexikli

Nealtican cuenta con una extensión de 62.52 km², que lo ubica en el lugar 157 con respecto a los demás municipios del estado Puebla. Colinda al noreste con Calpan, al este con San Jerónimo Tecuanipan, al sur y suroeste con el municipio de Tianguismanalco, y al oeste y noroeste con el municipio de San Nicolás de los Ranchos. Se ubica en el occidente del valle de Puebla-Tlaxcala y asciende hacia el occidente, en dirección al Paso de Cortés y los volcanes Popocatepetl e Iztaccíhuatl (Secretaría de Economía del Gobierno Federal de México, [Data México] 25 de mayo 2021).

Actualmente, según los datos del Plan Municipal De Desarrollo Nealtican, Puebla 2021-2024, el 67 % del territorio del municipio tiene un uso agrícola, aunque la gran parte de las parcelas son de extensiones pequeñas y se dedican a la agricultura de temporal. Solo una pequeña parte emplea el riego, sobre todo, para el cultivo de flores y hortalizas. Otras actividades económicas importantes son la cantera y la manufactura de block y bovedilla. También, aunque cada vez menos, han aflorado las agrupaciones de música tradicional, sobre todo del género mariachi. Es importante destacar que, hasta el último censo realizado, la población económicamente activa correspondía al 30 % -en promedio- de la población total del municipio.

Nealtican es conocido también como un territorio de constante movilidad humana, pues concentra un alto flujo de migrantes y retornados, así como el anhelo de niñas, niños, pero principalmente jóvenes, por migrar hacia Estados Unidos, ya sea para reencontrarse con un familiar -generalmente los padres y madres- o por considerar que dentro de la comunidad no hay oportunidades de crecimiento personal, económico y profesional. En este sentido, la migración interna y externa no solo se ha convertido en un pilar fuerte de la economía a través de las remesas, sino que tiene implicaciones en las dinámicas sociales de la comunidad.

Estas van desde choques culturales complejos a partir de la ampliación de referentes de estilos de vida asociados al consumismo y la falsa opulencia, pasando por la introducción de otros ámbitos alimenticios y tendencias arquitectónicas que están configurando la apariencia de la comunidad. Aunado a esto, muchas niñas, niños, adolescentes y jóvenes quedan al cuidado de sus abuelas y abuelos cuando los padres y madres de familia se ven obligados a migrar. Al ser personas de la tercera edad y debido a las distancias generacionales, las niñas, niños, adolescentes y jóvenes no se sienten comprendidos, cuidados y apoyados, pues manifiestan estar solos la mayor parte del tiempo.

En términos estructurales, uno de sus principales problemas es la escasez de agua y perjuicio al medioambiente, los cuerpos de agua están altamente contaminados, los sistemas de recolección de basura son insuficientes y, además, presenta un alto índice de sobrepoblación canina y felina. Esto ha derivado no solo en afectaciones y riesgos a la salud, sino que, en algunos casos, según los relatos recuperados en el trabajo de campo, han desencadenado conflictos entre familias que llegan a las riñas, golpes y amenazas de muerte, debido a que el perro de una familia mordió a algún miembro de otra casa.

Por otro lado, el desempleo y las pocas ofertas educativas en la región constituyen una de las problemáticas más antiguas, sin omitir una profunda violencia de género tanto en los espacios públicos como en los privados, vinculada a la violencia sexual, así como los problemas de salud mental, específicamente la ansiedad y depresión, los cuales van en aumento. Ambos aspectos están potencialmente vinculados al índice de suicidios, el cual ha incrementado en los últimos años, teniendo especial presencia en adolescentes y jóvenes.



Finalmente, cada vez más tienen lugar las violencias detonadas por el crimen organizado. Por un lado, la oferta de drogas se ha diversificado. Si bien hasta hace algunos años el consumo se acotaba a la marihuana, hoy el aumento en el uso de drogas como el cristal es significativo, sobre todo, en los entornos escolares, donde ha encontrado mayor facilidad de distribución; cada vez más, el acercamiento a ellas sucede a edades muy tempranas, entre los 9 y 10 años. Por otro lado, el sentimiento de miedo e inseguridad a partir de las disputas por el territorio entre grupos criminales, los asaltos y extorsiones crecen, a tal grado que las y los habitantes empiezan a identificar horarios para transitar en la calle o no recorrer zonas ya clasificadas como prohibidas, si es que se quieren mantener a salvo.

Como un esfuerzo juvenil por tener espacios de encuentro y aprendizaje, se constituye el Centro Comunitario Kali Mexikli, el segundo escenario de investigación: un lugar donde adolescentes y jóvenes de la comunidad adquieren aprendizajes formales e informales, como una forma de resistir a la inviabilidad de la educación media superior y superior. Además, buscan hacer de este espacio un lugar que acoja la diversidad, la creatividad y que, en un futuro, pueda proporcionarles una forma de sostenibilidad de la vida, a través de la implementación de proyectos productivos.

1.1.4 Valle del Paraíso, una colonia de reciente creación: Casa Ibero Segundo Montes S.J.

La colonia Valle del Paraíso está delimitada por el Boulevard Carmelitas, el río Atoyac y Lomas de Angelópolis. Sin embargo, debido al rápido crecimiento poblacional, resulta complicado darse cuenta a simple vista de sus demarcaciones. Se trata de una colonia de reciente creación y poco atendida, no solo académicamente, sino institucional y socialmente. Por lo tanto, la información que se tiene sobre ella, más allá de los datos demográficos, solo se puede obtener al acercarse a ella y presenciar sus dinámicas.

Como se mencionó anteriormente, se trata de una *colonia joven* (Soto, conversación personal, 2022) de no más de 30 años, cuya principal característica es la de albergar habitantes provenientes de la Sierra Norte y Nororiental de Puebla, así población de Oaxaca, Morelos, México y Guerrero, quienes, en su búsqueda por encontrar mejores condiciones de vida, vieron en ese espacio la posibilidad de adquirir un terreno a muy bajo costo. Sin embargo, esto desató varios problemas; por un lado, la falta de

regulación y atención del Estado a este territorio permitió que el mismo terreno fuera vendido hasta diez veces y, con ello, muchas personas fueron estafadas. Por otro lado, a quienes no les estafaron, se encontraron con el problema de que se trata de terrenos ejidales, por lo tanto, no existe un sustento jurídico que los acredite como propietarios. Sin embargo, según notas periodísticas de reciente publicación, poco a poco se ha ido reglamentando esa situación a través de las jornadas de regularización de propiedades implementadas por el Gobierno Municipal (Arcega, 2022).

Hasta hace aproximadamente cinco años, se hacía particularmente difícil acceder a ella, pues no había alguna vía transitable que lo posibilitara. Actualmente, gracias a la obra pública denominada “Boulevard Carmelitas”, esta situación ha cambiado. Sin embargo, sus calles siguen sin pavimentar y los servicios de recolección de basura son irregulares; sin dejar de mencionar que la escasez de agua y la falta de drenaje son dos de sus más grandes problemas. La población de esta colonia puede llegar a pasar hasta tres meses sin recibir el vital líquido y, en cuanto al tema del drenaje, al no contar con el servicio (que sí les es cobrado) recurren al uso de letrinas y fosas sépticas; el problema es que, al ser improvisadas, en las temporadas de lluvias -incluso más allá- sus residuos terminan en la calle, provocando grandes afectaciones a la salud pública.

Al igual que los otros dos territorios donde se trabajó, el crimen organizado tiene cada vez más presencia en la colonia; incluso, es sabido por las y los habitantes que hay casas de seguridad dentro de sus delimitaciones y muchos de los criminales disfrutaban de andar “paseándose” por las calles en sus camionetas polarizadas y sin placas. La violencia de género especialmente dirigida hacia las niñas es profunda, pues las configuraciones familiares y la necesidad de conseguir recursos económicos para subsistir obligan a que las personas adultas estén fuera de casa, por lo que son las hijas quienes cubren el rol de cuidadoras de personas dependientes, ya sean hermanas, hermanos, primas, primos, abuelas o abuelos, etc.

En este contexto se inserta Casa Ibero Segundo Montes, el tercer espacio en el que tiene lugar la investigación. Se trata de un esfuerzo de vinculación, realizado por la Universidad Iberoamericana Puebla, con la intención de favorecer un espacio de encuentro de la comunidad académica y estudiantil con los habitantes de la colonia Valle del Paraíso y zonas aledañas para promover y facilitar la acción reflexiva en un ambiente de fraternidad, diálogo y reconocimiento mutuo, con el compromiso conjunto de construir una sociedad más justa e incluyente.



En el siguiente capítulo, se comparten los lentes teóricos empleados para mirar, reflexionar y analizar los contextos que aquí se presentan. Así, categorías como *desgarramientos civilizatorios*, violencia, vulnerabilidad, subjetivación, agencia, niñas, niños, adolescentes y jóvenes son examinadas para establecer maneras de comprenderlas en diálogo con la información empírica de la investigación.





1.2 MARCOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.2.1 *Sustento teórico*

Parece ser que desde que el ser humano empezó a poblar el planeta a manera de espejo tuvieron lugar las sociedades, ya sean agrupados en tribus, grupos, ciudades, países, etc. Si bien sus estructuras han sufrido variaciones a lo largo del tiempo, ya sea por lógicas jerárquicas, totalitarias, democráticas (o falsas democracias), formales, informales o para la supervivencia, es a través de estas estructuras que se han institucionalizado las relaciones y conductas humanas. Frente a esto es inevitable preguntarse cuáles son los elementos que han favorecido estas configuraciones materiales, de poder y simbólicas de la humanidad y qué las mantiene o modifica. En caso de transformarse, ¿qué implicaciones tienen esas modificaciones en los modos en los que las personas se presentan y habitan el mundo?, ¿quién o quiénes las modifican?, ¿cómo se entiende, se mira y se analiza el presente de una manera más crítica y propositiva?

Si bien existe una extensa literatura sobre problematizaciones y posturas alrededor del tema, se cree que la categoría de desgarramientos civilizatorios, propuesta por María Eugenia Sánchez (2020, p. 21), permite problematizar de manera honda los tiempos de indiferencia-compasión, miedo-amor, desesperanza-esperanza y de violencias exacerbadas y absolutas que se vive. La propuesta de la autora es entender los desgarramientos civilizatorios como una ruptura de andamiajes estructurales e imaginarios sociales que durante mucho tiempo mantuvieron el *statu quo* de las formas como se habitaba el mundo, sustentado en lógicas patriarcales, racistas y colonizadoras que, hoy por hoy, debido a “los sistemas extremos de explotación y despojo, la evolución demográfica, la conciencia de la dignidad de los seres humanos y los nuevos procedimientos tecnológicos, han vuelto inviable esa lógica civilizatoria” (Sánchez, 2021, p. 17). También invita a no mirar estos desgarramientos como algo negativo, sino desde una perspectiva polivalente, desde donde se pueda encontrar intersticios que permitan resistir con dignidad al mundo contemporáneo. Estos desgarramientos “han provocado nuevas contradicciones y agudizado las ya existentes, favoreciendo la emergencia de múltiples formas de violencias, variadas formas de respuesta individuales y colectivas, así como diversas formas de reconfiguración de identidades y construcción de subjetividades” (Sánchez, 2021, p. 21).

Sánchez clasifica los desgarramientos en tres ámbitos: territorios y corporeidades resquebrajados, símbolos e identidades dislocados y regulaciones institucionales desestructuradas. Los primeros se derivan de las tensiones entre la inviabilidad ecológica y política del desarrollo, las afectaciones al hábitat, así como la velocidad e intencionalidad de los procesos tecnológicos. Los segundos están dinamizados por la inviabilidad de articular ciudadanía y diversidad cultural, la defensa del patriarcado frente a la igualdad de las mujeres, las rupturas de la norma heterosexual y de referentes culturales en los que se había anclado la identidad humana. Finalmente, el tercero tiene lugar debido a los desgarramientos de los andamiajes normativos que regulaban la convivencia frente a nuevas formas de coexistencia o de violencia que los hacen inefectivos (Sánchez, 2021, pp. 21-45).

También propone una “brújula para tiempos nublados” (Sánchez, 2016), como posibles rutas que ayuden a enfrentar o asumir la incertidumbre que se atraviesa, al tiempo que se aprende a caminar con la mayor dignidad y solidaridad posible. Para esto, propone cinco elementos fundamentales:

- 1) Favorecer un bienestar sencillo para todos; 2) Construir relaciones horizontales; 3) Favorecer un diálogo intercultural horizontal; 4) Favorecer una sexualidad responsable y afectuosa más allá de sus expresiones; 5) El anclaje espiritual que alimente la esperanza, como una fuerza que permita atravesar la oscuridad de la incertidumbre. (Sánchez, 2016)

La investigación que se realizó está lejos de dar soluciones a las problemáticas señaladas en los párrafos anteriores, pero sí propone rutas de exploración que permiten abrirse y, en algunos casos, hacer camino hacia:

- 1) Afrontar con dignidad las múltiples formas de violencias vividas y caminar hacia la refuncionalización las ejercidas; 2) El fortalecimiento y acompañamiento de las formas emergentes de resistencias individuales y colectivas; 3) La generación de condiciones que favorezcan la construcción de subjetividades rebeldes y disruptivas. (Carteño, 2020, p. 110)

Esto a partir del reconocimiento de la relación conflictiva entre re-producción/cambio del orden social, alrededor de un grupo poblacional históricamente vulnerado y atravesado por diversas violencias: las niñas, niños, adolescentes y jóvenes.



Antes de compartir desde dónde se observa y se entiende a las niñas, niños, adolescentes y jóvenes, se quiere poner un marco de referencia a partir del cual se entienden las violencias que les interpelan en su día a día. Se considera que establecer este punto de partida es fundamental para la comprensión del lugar de enunciación y posición respecto a este trabajo, pues son los contextos de los que se viene y a los que uno se acerca los que han despertado el interés por hacer esta investigación, aspirando a que no se limite a formar parte del repertorio físico o digital de una biblioteca, sino que favorezca la apropiación social del conocimiento para la construcción de *presentes dignos* (Sánchez, 2016).

1.2.1.1 ¿Desde dónde y cómo entender la violencia?

Probablemente, esta sea una de las categorías que mayor reto conceptual suponen para su análisis, ya sea de manera directa o indirecta. A continuación, se presentan algunos planteamientos que resultan significativos y, a partir de los cuales, se entenderá la violencia en esta investigación. No obstante, se reconoce que este ejercicio es acotado, puesto que no es intención de este trabajo hacer una recapitulación exhaustiva de la categoría, no porque no se considere importante, sino porque la decisión atiende a la delimitación que se ha hecho a la investigación. Lo que sí se busca es establecer de manera muy sucinta, pero sólida, una mirada y abordaje propios.

En este sentido, Johan Galtung (1969) en su texto *Violence, Peace, and Peace Research*, hace una contribución significativa al campo de análisis de la violencia, al incorporar el concepto de *violencia estructural*, cuya relevancia, entre otras razones, reside en que su propuesta complejiza la categoría, desmarcándola del análisis simplista que la ancla a una descripción del uso intencional de la fuerza física, como amenaza para sí mismo u otras personas, animales u objetos, cuya intención es conseguir un beneficio.

Más adelante, en el 2016, introduce el concepto de *violencia cultural* como continuación al concepto de *violencias estructurales* y las entiende como elementos de la cultura, es decir, que se mueven en el plano de lo simbólico al de la existencia, materializado en la religión y la ideología, en el lenguaje y el arte, en la ciencia empírica y la ciencia formal, etc, mismos que pueden ser utilizados para justificar o legitimar la violencia directa o la violencia

estructural. (Galtung, 2016, p. 147). En este sentido, el autor hace un análisis de las violencias a partir de una triangulación de las mismas, donde distingue la violencia directa, estructural y cultural, señalando que esta última “hace que la violencia directa y la estructural aparezcan, e incluso se perciban, como cargadas de razón, o al menos, que se sienta que no están equivocadas” (Galtung, 2016, p. 147), es decir, no solo es la génesis de las otras dos, sino que las legitima, justifica o normaliza.

Por otro lado, Corsi (1999, como se citó en Garda, 2004, p. 119) señala que la violencia se sustenta en una relación de poder y, como toda relación de poder, supone un tipo de relación desigual, donde quien se encuentra en una posición superior busca forzar la voluntad del otro para su propio beneficio; esta se puede manifestar de manera individual o colectiva, a través de agresiones físicas, verbales, psicológicas, económicas y/o sexuales.

Anclado al contexto mexicano, se encuentra la propuesta de Fuentes (2021, pp. 53-95) quien señala que, a partir de la denominada Guerra contra el narcotráfico, se están viviendo repertorios de violencias que puede diferenciarse en cuanto a sus actores, estrategias y objetivos de aquella violencia utilizada durante los periodos de las dictaduras militares y los gobiernos autoritarios; así, propone pensar la violencia del país como:

Interrelaciones y encadenamientos, superando la antinomia Estado/sociedad en el análisis, y la idea del Estado como actor central en la coordinación de la violencia. Desplazándose hacia una comprensión de la violencia, producida por múltiples actores, privados y públicos, legales e ilegales, que la ejercen de manera horizontal y/o vertical, que producen orden y regulación social, cuyo objetivo fundamental es la generación de recursos económicos. (Fuentes, 2021, p. 55)

Retomando elementos de estas tres propuestas analíticas se dice que hay diversas rutas para el análisis de la violencia, ya sea que se quiera profundizar en sus causas, sus consecuencias, los fines que persigue o identificar a sus actores. Entre tanta amplitud conceptual, es un reto hacer una conceptualización lo suficientemente amplia que permita análisis enfocados en la comprensión de elementos que escapen a lo superficial, pero que, al mismo tiempo, no sea tanta la apertura que cualquier cosa quepa en esta categoría. En este sentido, se entiende que conceptualizaciones acotadas tienen cierta utilidad, sobre todo, para los sistemas judiciales, pues es a través de la medición de los actos de violencia o de las víctimas que se pueden identificar a los actores y sus consecuencias más evidentes y,

por lo tanto, generar acciones puntuales en un intento de contenerla o contrarrestarla. Pero, si se quiere hacer una lectura más profunda, ¿cómo hay que entenderla?

Conscientes de la complejidad que implica tratar de definirla de manera muy cuidadosa, se proponen algunos elementos para su comprensión, los cuales se consideran de total relevancia para el propósito de este trabajo. En principio se habló de violencias y no violencia, para hacer alusión a la multiplicidad de formas que toma. Además, se entienden como repertorios (Fuentes, 2021) de relaciones de poder (Corsi, 1999, como se citó en Garda, 2004, p. 119) que, a través de actos, comportamientos y omisiones provocan afectaciones negativas inmediatas, de mediano o largo plazo, visibles e invisibles, ejecutadas de manera consciente o inconsciente, en seres vivos, de manera individual o colectiva. Estas son generadas por una multiplicidad de actores (Fuentes, 2021) que se vinculan, al mismo tiempo y de manera multidireccional, no solo con el acontecimiento inmediato y directo de esta, sino, principalmente, con el contexto histórico-cultural-social (Galtung, 2016, pp. 147-168) donde tiene lugar la violencia más visible.

Lo que se quiere señalar con esto es que, para analizar de manera propositiva a las violencias, se necesita una lectura amplia de estas que coloque en el centro del análisis no solo los actos, comportamientos y omisiones tangibles, sino los elementos del contexto que las posibilitan. Así, por ejemplo, cuando se atiende el maltrato físico que puede sufrir una niña, interesa también mirar la relación que guarda este hecho con la configuración familiar y la historia de vida de los miembros, las condiciones económicas en las que están insertos, así como los aspectos políticos, culturales, sociales, psicológicos y emocionales que les atraviesan y desencadenan o posibilitan que la violencia física se vea materializada.

Finalmente, haciendo alusión a la propuesta de Sánchez (2020) de entender a los desgarramientos civilizatorios en su carácter polivalente, se entiende también que las relaciones de poder a través de las cuales opera la violencia no solo generan opresión, sino que también pueden generar mecanismos de resistencia, los cuales pueden ser tanto abiertamente confortativos-agresivos o resistencias cotidianas, que en su ejercicio logran evitar o refuncionalizar el control, el disciplinamiento y la opresión (Scott, 2000, como se citó en Héau, 2007, pp. 55-72).

1.2.1.2 Las violencias como elementos constitutivos de la vulnerabilidad

Se considera importante también establecer desde dónde se observa y se entiende a la vulnerabilidad. A lo largo del texto se habla de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en contextos de violencias y vulnerabilidad, pero, ¿vulnerables a qué o por qué? Pérez (2005), citando a la Comisión Nacional de Derechos Humanos, señala que la vulnerabilidad fragmenta y, por lo tanto, imposibilita que los derechos y libertades fundamentales realmente puedan hacerse efectivos, de tal modo que las personas, grupos o comunidades vulnerables tienen estos derechos únicamente a nivel formal, ya que en los hechos no se dan las condiciones necesarias para su ejercicio.

Por su parte, Valenzuela (2003), como se citó en Falcón (2005), menciona que la vulnerabilidad se define a partir de elementos que limitan la construcción de proyectos de vida viables de amplios sectores de la población. Menciona, además, que esta se sustenta en la pobreza, la ausencia de empleos, la precarización laboral, el deterioro de las instancias de seguridad social, el desplazamiento de millones de personas, la creciente inseguridad, la incertidumbre y el miedo.

Por otro lado, Ruíz (2011) señala el conflicto que supone entender a la vulnerabilidad a partir de las capacidades de resiliencia de las personas o comunidades; así, marca que:

Esta perspectiva acorta de manera importante la comprensión de la causalidad de la vulnerabilidad, reduciéndola a la idea de exposición a una perturbación ajena a un supuesto funcionamiento ‘normal’ del sistema socio-ecológico, sin problematizar las condiciones propias del sistema que forman parte de los mecanismos causales de la vulnerabilidad. (Ruíz, 2011, p. 67)

Por lo tanto, propone que el parámetro adecuado para determinar si un determinado grupo social es vulnerable no es su resiliencia, sino sus posibilidades de “cumplir un conjunto de condiciones sociales, económicas y espaciales (umbrales) que se asocian al bienestar” (Ruiz, 2011, p. 64).

A partir de esta breve exploración de la categoría, se propone comprenderla del siguiente modo: como la imposibilidad de alcanzar dignamente condiciones personales, sociales, culturales, económicas y políticas asociadas a un *bienestar sencillo* (Sánchez, 2016) para todas y todos. Ahora bien, se piensa que al hablar de vulnerabilidad se desdibuja su carácter

imposibilitativo, es decir, que quedan opacadas las responsabilidades que diversos actores tienen-tenemos en la generación de estos entornos hostiles para la inmensa mayoría. Por lo tanto, más que de vulnerabilidad, se propone hablar de niñas, niños, adolescentes y jóvenes vulnerados o en contextos de alta vulneración, para resaltar las responsabilidades de los actores sobre este hecho.

Reguillo (2000) señala que, ante estos contextos atravesados por diversas vulneraciones, desigualdades y violencias, en que las y los jóvenes se están produciendo como sujetos sociales, resulta descabellado pensar “en un solo campo de representaciones” (Reguillo, 2000, p.p 13-138). Entonces, la cuestión es: ¿hacia dónde deberían dirigir las miradas los estudios sobre las y los jóvenes, si es que se quieren lograr acercamientos más analíticos y críticos en torno a ellas y ellos? Sobre ello se profundiza en el siguiente apartado, dando respuesta a la pregunta: ¿desde dónde se propone entender, mirar y escuchar a las niñas, niños, adolescentes y jóvenes?

1.2.1.3 Niñas, niños, adolescentes y jóvenes

A lo largo de la historia se han institucionalizado, introyectado y multiplicado narrativas hegemónicas respecto a las niñas, niños, adolescentes y jóvenes que les han configurado en el imaginario social como entes subalternos, sujetos inacabados, incapaces y rebeldes. Bajo esta premisa se han invisibilizado e ignorado sus conocimientos, experiencias, necesidades, opiniones y perspectivas en todos los ámbitos de la vida.

En términos etarios y de acuerdo con la concepción jurídico-formalista definida en el artículo primero de la Convención de los Derechos del Niño de la Organización de las Naciones Unidas, toda persona menor de 18 años es considerada niña-niño. Desde esta concepción, el término niña-niño comprende tanto la etapa infantil como la adolescencia, integrando la noción de infancia como el período de la vida de un ser humano desde que nace hasta los comienzos de la pubertad (Sánchez, 2008).

Por su parte, la Organización Mundial de la Salud (OMS) define a la adolescencia como el periodo de crecimiento que se produce después de la niñez y antes de la edad adulta, entre los 10 y 19 años. En cuanto a las y los jóvenes, no existe una delimitación internacional universalmente aceptada del rango de edad que comprende el concepto de juventud. Sin embargo,

con fines estadísticos, las Naciones Unidas definen a las y los jóvenes como aquellas personas de entre 15 y 24 años.

Como punto de partida para la conceptualización y problematización de estas categorías, se proponen las siguientes preguntas: ¿desde dónde se ha nombrado a las niñas, niños, adolescentes y jóvenes?, ¿quiénes los han nombrado y por qué? Al respecto, Reguillo (2000) pone sobre la mesa el papel estratégico que juegan los grandes medios de comunicación y las autoridades en la construcción de lo que hoy por hoy se señala como ser joven y en la colocación de los mismos en dos polos totalmente opuestos. “De un lado la victimización y de otro su exaltación como agente de cambio” (Reguillo, 2000, p. 20). En este sentido, toda persona ha dicho o escuchado decir que las y los niños, así como jóvenes son el futuro del país, del mundo.

Lo cierto es que se ha construido un mundo y las maneras en que lo habitamos a partir de una mirada adultocéntrica, desde la cual se han establecido las dinámicas sociales, culturales, institucionales, políticas, educativas, familiares, etc., a través de las cuales se les ha impuesto a las niñas, niños, adolescentes y jóvenes una existencia caracterizada por una relación de dominación que les ha colocado histórica y sistemáticamente en una condición de alta vulneración, al establecer como el modelo de referencia para la visión y construcción del mundo a las personas adultas.

El problema de mirar y construir el mundo con estos lentes radica en que esa relación de poder genera discriminación, exclusión y, en algunos casos, la expulsión de estas nuevas generaciones. Por otro lado, es obtusa e impide comprender en profundidad las posturas, aportes y problemáticas que experimentan niñas, niños, adolescentes y jóvenes, así como el resto de las personas que habitan los mismos territorios, pero que escapan del marco etario, económico y social ideal.

Por otro lado, cada vez existen o se visibilizan más los esfuerzos académicos por dislocar estas percepciones adultocéntricas sobre las infancias y juventudes; por ejemplo, los aportes que hace la investigación titulada *La Paz: Una posibilidad desde los niños y niñas afectados por la violencia en Colombia*, la cual propone:



Repensar al niño o la niña no desde el “infans” –el que no habla– o el ausente como lo plantea Philippe Ariés (1987) sino desde el niño y la niña como individuos que construyen y socializan de formas propias, precisamente porque tienen puntos de vista válidos y contruidos por sí mismos y por ende, sus propias representaciones (Pazos, 2005) y esas posiciones adoptadas con respecto a las realidades del mundo tienen como consecuencia además, modos diferenciados de sentir y percibir, de actuar e impactar al otro. Por ende, no sólo son el producto de una dinámica familiar, escolar o social, ni receptáculos de información o imitación de la vida adulta; son partícipes y constructores de estas mismas dinámicas y por ello, se deben entender las prácticas que han instaurado como suyas, en sus voces y existencias (Sánchez, López & Serna, et al, 2015, como se citan en Zuleta, 2006, pp. 54-69).

En cuanto a las y los jóvenes, como se mencionó anteriormente, existe una fuerte inclinación de los cotos de poder por señalarles como los autores y causantes de muchas de las violencias que hoy día aquejan a la sociedad, bajo el argumento de que es justo en esta etapa donde el ser humano se encuentra desorientado, sin dominio de sus emociones y acciones, donde la rebeldía toma un rostro y donde las decisiones son “tomadas al vapor”.

Reguillo (2000) menciona que la construcción cultural de la categoría “joven” se encuentra en una fase intensa de recomposición debido a que la época actual es una de aceleración de procesos, lo que a su vez tiene implicaciones en los sistemas para pensar y nombrar el mundo. Asimismo, menciona que las y los jóvenes no constituyen una categoría homogénea, lo que implica que sus referentes y esquemas de representación configuren campos de acción diferenciada y desigual; además, cita a Bourdieu (2005), señalando que las relaciones entre edad biológica y social son complejas; por lo tanto, hablar de los jóvenes como unidad social que comparte intereses comunes, los cuales están mediados por la edad definida biológicamente, constituye una manipulación obvia (Reguillo, 2000, pp 13-158).

Para Margulis y Urresti (1998), “la modalidad de ser joven depende de la edad, la generación, el crédito vital, la clase social, el marco institucional y el género” (p. 28); además, hacen referencia al carácter histórico del concepto: al encontrarse inserto en determinado contexto (social, cultural, político, económico, etc.) su significado no es estático. Por ejemplo, en algunas culturas los parámetros para diferenciar a un joven de un adulto se encuentran en ritos como el matrimonio, perder la virginidad, rituales de circuncisión o la conformación de una familia. “De esta manera, ser joven

es un abanico de modalidades culturales que se despliegan con la interacción de las probabilidades parciales dispuestas por la clase, el género, la edad, la memoria incorporada, y las instituciones” (Margulis, 2008, p.43).

Desde una perspectiva psicosocial, la juventud es considerada como un periodo de descubrimiento y crecimiento subjetivo de la personalidad, las capacidades propias y de las herramientas que el contexto le provee para poder crear y recrear su vida junto con su entorno. Entonces, en el supuesto simplista de que existen dos formas de comprender a las niñas, niños adolescentes y jóvenes, donde la primera se ancla en una visión biologicista que dice que el sujeto está física y mentalmente incompleto, y una segunda, por la que esta investigación se decanta, invita pensarlos como sujetos con otras formas de lenguajes y conocimiento.

Por lo tanto, si bien en términos etarios se asume que cuando se habla de niñas y niños se alude a sujetos concretos de entre 0 y 9 años, de adolescentes cuando se refiere a sujetos concretos entre los 10 y 14 años y jóvenes cuando se habla de sujetos concretos de 15 a los 29 años, que es el límite de edad considerado en México para hacer una diferenciación entre ser joven y adulto, en términos generales, se comprenden como sujetos de derechos con capacidad de agencia y lenguajes propios, a partir de los cuales generan procesos sociales, culturales, políticos, educativos y familiares con otros actores.

Por otro lado, se propone hablar de infancia cuando se alude a procesos de experienciación y comprensión del mundo donde la capacidad de asombro de los sujetos, la libertad, creatividad, espacio de juego, el cuidado amoroso y la garantía de derechos no solo tienen lugar, sino que las condiciones del contexto favorecen su ocurrencia. Esta propuesta retoma el propósito que perseguía el surgimiento de la categoría, es decir, de agruparlos para facilitar su protección desde los ámbitos jurídicos, científicos y sociales correspondientes para este sector de la población. Por lo tanto, se puede afirmar que, aunque toda persona fue niña o niño, no todas tuvieron infancia. Así, se habla de las infancias cuando se hace referencia a la diversidad de formas de experimentarla; mientras que se habla de juventudes cuando se hace referencia a grupos sociales portadores de diferencias y singularidades que construyen su pluralidad y diversidad en los distintos espacios sociales.



1.2.1.4 Subjetivación y agencia

¿Por qué la subjetivación como un elemento a considerar en la investigación? En el desarrollo de esta investigación, una pregunta recurrente fue: ¿cuáles han sido las experiencias que devinieron en la forma que las niñas, niños, adolescentes y jóvenes tienen hoy de mirar, ser, estar y resistir en el mundo? Por lo tanto, ahondar cuidadosa y respetuosamente en sus experiencias en los ámbitos familiar, escolar, social, cultural, religiosos, sexual y político fue fundamental para identificar cómo el contexto socio-histórico les interpela y, al mismo tiempo, ellas y ellos refuncionalizan esas experiencias para presentarse en el espacio público, privado y el *no-lugar* (Marc Augé, 1992, p. 40).

Si bien en trabajos anteriores ya se ha trabajado sobre esta categoría, se busca compartir cuáles son las posturas que se retoman para entenderlas en esta investigación. Martuccelli (2007) señala que el estudio de la subjetivación es una de las grandes vías sociológicas en el análisis del individuo, porque permite comprender las transformaciones del mundo contemporáneo. El autor plantea que el cuestionamiento central de la categoría es el de reflexionar en torno a cómo es que en una sociedad moderna racionalizada y altamente administrada existen aún posibilidades de emancipación del individuo (Martuccelli, 2007, p. 86)

Por su parte, Foucault (1988) analizó a la subjetivación desde dos momentos. En el primero fue entendiéndola como una forma de sujeción del sujeto, es decir, que el individuo se produce a partir de la interiorización de los discursos de verdad impuestos y la introspección incuestionable de modelos aceptables de relacionarse en el mundo, por lo tanto, se habla de un proceso de dominación. En otro momento, el autor centra el análisis de la capacidad de afectación de sí por sí mismo, es decir, que el individuo ya no se comprende a sí mismo a partir del bien y el mal, sino en la relación con sí mismo, a través de una serie de técnicas de sí, que le permiten construirse como sujeto de su propia existencia. Desde esta perspectiva “el sujeto no es sustancia, sino forma” Foucault (1988). En ese mismo sentido, Vignale (2013) señala que Foucault “reconoce en el poder no solamente un papel represivo, sino productivo y a la inversa, es decir, que se encuentra en condiciones de establecer las raíces de los fenómenos de resistencia dentro del poder que estos procuran impugnar” (p.8).

Otro autor importante para el planteamiento aquí presentado es Alain Touraine (1987), quien considera a la subjetivación como el proceso a través del cual el sujeto es capaz de actuar con voluntad y cierta libertad, es decir, un sujeto con agencia se convierte en un actor. Sin embargo, señala que para que esto sea posible “es necesario recurrir a ciertas condiciones presentes en las experiencias de los sujetos, en sus historias personales que les haya permitido construir lazos de solidaridad y de comunidad” (Touraine, 1997, como se citó en Gómez, 2011, p. 20).

Señala, además, que las demandas de los movimientos ético-democráticos versan en la defensa de la libertad, la igualdad y la dignidad, y estos no son ni sociales, ni políticos, ni culturales. Sin embargo, sí son donde “se desarrolla una conciencia colectiva, susceptible a desembocar en una acción colectiva” (Touraine, 2015, como se citó en Urteaga, 2016, p. 17).

Menciona que los nuevos actores de la vida social se definen por su capacidad de conciencia y creación, así como por la capacidad de transformación de sí mismos y de sus entornos. Estos comparten ciertos rasgos: son políticos porque persiguen la subsistencia de la democracia, su constitución trasciende las particularidades de los sujetos, su nuevo tipo de acción no es social sino ético, sus acciones cuestionan el poder total de los dominantes y, finalmente, sus acciones colectivas están orientadas a los actores (Touraine, 2015, como se citó en Urteaga, 2016). Respecto a la transición del sujeto al actor, menciona que existe una dificultad para comprender las socialidades emergentes de la globalización y que “los sujetos se enfrentan a la producción de una subjetivación en un mundo desocializado” (Touraine, 2015, como se citó en Urteaga 2016).

Aunado a la dificultad de que los sujetos escalen sus luchas por los derechos fundamentales a acciones políticas, reformas y programas de acción, existe el riesgo de que se queden en la mera defensa compasiva y re-afirmativa de procesos coloniales que solo miran al pobre y al vulnerado como alguien a quien hay que defender y por quién luchar, lo que provoca que se pierda toda posibilidad de agencia, porque se imposibilita que el sujeto pueda hacerse consciente de su existencia. Frente a esto, Touraine (2015) se cuestiona cómo posibilitar las capacidades de acción del sujeto en la modernidad. El autor propone estudiar la esencia de la vida social, para develar otras voces y formas de lucha, a través del estudio del sujeto como actor de su propia existencia.

Carteño (2020) señala que, en contextos fuertemente violentados, donde la apuesta de las estructuras es la de reducir la vida a la mera biologicidad, al acto de comer y respirar, donde incluso la vejación de los cuerpos representa un mecanismo para establecer su dominio sobre los otros, no hay nada más político que la lucha por la dignidad, definida en términos de quien lucha por ella. En este sentido, se retoma de Touraine (2015) su propuesta de entender a la subjetivación como la transición del sujeto en actor, es decir, un sujeto con capacidad de agencia.

Por lo tanto, la subjetivación se concibe como un proceso de experienciación en constantes tensiones, a través del cual emergen agentes capaces de transformarse a sí mismos y a sus entornos. Se entiende, entonces, como un proceso a través del cual los agentes construyen y re-construyen de maneras muy diversas y particulares (a veces incluso perjudiciales o destructivas para otros) sus maneras de entender, mirar, ser, presentarse y estar en el mundo (Carteño, 2020, pp. 46-48).

En el mismo sentido, resulta necesario definir/problematizar la agencia. Por ejemplo, Guzmán (2019) señala que las aportaciones al concepto se mueven en la dicotomía sujeto-estructura que le precede; de tal manera que la pregunta central del análisis es si la agencia anida en los atributos del individuo o la estructura da referencia de su acción. Su propuesta es entender la agencia como una condición latente que es significada en un espacio y tiempo determinados, como resultado de la interrelación de los componentes psicológicos individuales con los del mundo de vida (Guzmán, 2019, p. 38).

La antropóloga Ortner (1984), como se citó en un artículo del Instituto de Estudios Latinoamericano, define a la agencia como la habilidad que tiene una persona de cambiar activamente las condiciones estructurales en las que tiene lugar su vida cotidiana (Ortner, 1984, p. 126). Por otro lado, según Turner, la agencia es un cúmulo de individuos que actúan de manera conjunta y es a través de este hecho que se fortalecen vínculos en la sociedad (Turnes, 1969, p. 96).

En el mismo sentido, Guzmán (2019) reitera que, en esta categoría, el sujeto es autorreflexivo, cuyas acciones se guardan en procesos autorreguladores internos e interacciones sociales externas. Por lo tanto:

La agencia hace referencia al atributo relacional de los niveles psicológico y social, pero enfatiza la capacidad autorreflexiva del sujeto en cuanto a discernir el pasado, decidir sobre las contingencias presentes y proyectar futuros posibles (Emirbayer y Mische, 1998). La agencia tiene una dimensión espaciotemporal porque la acción del sujeto sólo es concebible como proceso autorreferenciado a la propia trayectoria en un momento determinado (Guzmán, 2019, pp. 1-27).

Se entiende, entonces, agencia como la capacidad que se desarrolla en las personas para cambiar activamente las condiciones estructurales que le oprimen y en las que tiene lugar su vida cotidiana. Estas modificaciones tienen lugar a partir del trabajo colectivo, el encuentro con las y los otros, y el reconocimiento de la condición de opresión en la que se encuentra. Sin embargo, no siempre esa agencia supone un cambio positivo para sus entornos inmediatos o lejanos.

Por ejemplo, a partir del encuentro de un adolescente que vive en pobreza extrema y sin la capacidad de satisfacer sus necesidades más básicas de alimentación y vestimenta (por decir algo) con otros adolescentes que actualmente se encuentran trabajando para el crimen organizado, se reconoce en un estado de desventaja y vulneración frente a los otros, al tiempo que identifica la posibilidad de cambiar sus condiciones de vida, si decide integrarse al grupo delincuencia, con todo lo que eso implica: cambios radicales en las formas de relacionarse, presentarse, vivir y estar en el mundo.

Suponiendo que este adolescente decida hacerlo, empieza a generar recursos económicos no solo para cubrir sus necesidades básicas, sino para que puedan vivir más cómodamente él y su familia. De este modo, resiste el agujero social que lo había colocado en una situación de extrema vulneración.

Con el paso del tiempo logra subir rápidamente en la escala social, incluso ahora puede compartir con su comunidad algunos de los beneficios que trae consigo su nueva actividad económica: ayuda a la instalación de centros culturales, equipa clínicas, paga tratamientos de algunos enfermos, surte despensas, pero, al mismo tiempo, obliga a las personas que habitan ese territorio a pagar derecho de piso, bajo sus órdenes se asesinan a muchas personas, decide los horarios para poder hacer uso del espacio público, establece los precios de la canasta básica y modifica toda la estructura social hacia su beneficio.



¿Lo antes descrito puede entenderse como agencia? Desde la perspectiva que adopta este trabajo, sí; la pregunta de fondo es cómo se favorece la construcción de una agencia fraterna, empática, compasiva y dignificante. Como se ha anticipado, no es posible dar respuestas a cuestionamientos de esta índole, sin embargo, desde el campo de investigación-acción de la comunicación para el cambio social, se pueden dilucidar atisbos hacia la comprensión de la crisis civilizatoria (Sánchez, 2020, pp. 17-45) en la que se desarrolla la vida cotidiana.

En el siguiente capítulo, se abordará de manera extensa el diseño metodológico de la investigación, con la intención de hacer de él un aporte significativo para el quehacer investigativo, al tiempo que ayuda a comprender la congruencia que guarda en todo momento la investigación: desde el planteamiento teórico hasta la propuesta final de enlazar los elementos.

1.2.2 Diseño metodológico

Se entiende por diseño metodológico a la estructura epistemológica y metodológica que establece el camino o estrategias para alcanzar el conocimiento deseado. En términos de Vargas Beal (2011), se trata de ir de lo general a lo particular en la toma de decisiones sobre los métodos, los observables, las técnicas, los instrumentos y las estrategias del trabajo antes, durante y después de campo.

Asumiendo que esta congruencia entre el posicionamiento epistemológico y el marco metodológico es uno de los elementos vertebrales para la plena comprensión de los aportes o atributos de la presente investigación, se desglosa cada componente y se explica las razones que llevaron a esa selección. Esto va de la mano con el reconocimiento del propio proceder adaptativo a las circunstancias de los colectivos y espacios con los que se trabaja. Es decir, los paradigmas que enmarcan este diseño metodológico no fueron vistos como rubros académicos inamovibles o puros; de hecho, todas las decisiones fueron pensadas al servicio del conocimiento y de las personas participantes de esta investigación.

1.2.2.1 Paradigmas crítico e interpretativo

El primer factor y prácticamente el más determinante de toda investigación es la postura epistemológica, es decir, la manera de entender qué es el conocimiento y cómo se construye. Por lo tanto, un paradigma epistemológico puede ser entendido como el conjunto de teorías y/o ideas apropiadas para el desenvolvimiento de una investigación que aspira a la generación de conocimiento (Vargas Beal, 2011).

Así, este proceso de investigación buscó partir de un marco referencial epistemológico para comprender y después explicar la realidad observada de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes de contextos en los que, si bien se compartía la vulneración como factor predominante, había gran diversidad de aspectos en los que no coincidían. Ivonne Szasz y Susana Lerner (1996) hablan de estos marcos referenciales como:

Acercamientos que se fundamentan en diversas corrientes teóricas de la sociología, la psicología, la antropología, la lingüística, etcétera, que muestran la realidad subjetiva y la realidad social, íntimamente relacionadas, donde se inscriben las conductas y acciones humanas. (como se citó en Álvarez-Gayou Jurgenson, 2003, p.41)

Por tratarse de formas de entender a la sociedad o realidades inmersas en esta, existen diversas propuestas para su clasificación; esto fue importante para determinar la postura de la presente investigación. En un primer momento, la propuesta de dos tipos de paradigmas: los constructivistas y los interpretativos, determinada por Thomas Schwandt, retomada por Álvarez-Gayou (2003), hizo sentido a este andamiaje teórico y a las primeras visitas a campo. Sobre el paradigma constructivista menciona:

Los marcos constructivistas comparten con los interpretativos su interés por la experiencia humana y la manera como los actores la viven, sólo que subrayan el hecho de que la verdad objetiva resulta de la perspectiva. El conocimiento y la verdad son creados por la mente, y no descubiertos por ella. De ello se deriva el concepto de que los humanos construimos nuestro conocimiento. (p.43)

Para Álvarez-Gayou, en la definición del paradigma constructivista de Schwandt tiene cabida la corriente de la Teoría crítica, pues “al abocarse al estudio de las instituciones sociales, la vida social y los problemas históricos (como la dominación y la enajenación), lo hace desde la afirmación de que todos ellos no son más que construcciones humanas” (2003,

p. 43). Esto último ha sido fundamental para el objetivo de este trabajo y entendimiento de los procesos observados en Xonaca, Valle del Paraíso y Nealtican; sin embargo, se retomará un poco más adelante.

Respecto al paradigma interpretativo, desde los principios filosóficos alemanes está “la necesidad de comprender el significado de los fenómenos sociales (Verstehen), en contraposición a la postura de las ciencias naturales, que busca la explicación científica (Erklären)” (Álvarez-Gayou, 2003, p. 43). En este sentido, Schwandt incluye perspectivas como la antropología filosófica e interpretativa, la fenomenología, la hermenéutica y el interaccionismo simbólico.

A partir de esta revisión, en la que se encontraban separados dos enfoques con los cuales se coincidió y se requirió para este análisis (la teoría crítica y el interaccionismo simbólico), se retoma la propuesta de Vargas Beal (2011) al hablar de tres paradigmas: positivista, hermenéutico-interpretativo y crítico. Para fines prácticos de este documento, se omitió la definición positivista por su tradición y distanciamiento con las ciencias sociales y humanistas. Sin embargo, tanto el hermenéutico-interpretativo como el crítico se explican a continuación, pues son los que enmarcaron y guiaron este recorrido metodológico y analítico; por supuesto, bajo la premisa y advertencia de que estos paradigmas pueden combinarse, muy estratégicamente, siempre que se tenga claridad de las razones para hacerlo. Incluso, no son los paradigmas los que se mezclan, más bien, se pueden incluir ciertas técnicas y/o enfoques de alguno de los otros (Vargas Beal, 2011).

Paradigma interpretativo

Para Vargas Beal (2011) en este paradigma se asume una postura hermenéutica que también reconoce como interpretativa, pues el interés está en la comprensión para poder compartir y convivir, y para la construcción de sentido:

Bajo este paradigma el conocimiento es la construcción subjetiva y continua de aquello que le da sentido a la realidad investigada como un todo donde las partes se significan entre sí y en relación con el todo. El conocimiento avanza a través de formulaciones de sentido común que se van enriqueciendo con matices nuevos y depurando con mejores interpretaciones hasta llegar a conjeturas cada vez más ciertas. (p. 16)

De los postulados de este paradigma, se enfatiza su similitud con los supuestos derivados de los intercambios con las niñas, niños, adolescentes y jóvenes en este trabajo; estos son: aceptar que la realidad es estructural y/o sistémica, por lo que cada una de las partes está en relación con el todo y entre sí; reconocer la implicación del sujeto investigador en la realidad investigada y, por último, ensalzar que la realidad es interpretable, no solo por sujetos externos -en este caso, investigadoras-, sino por las mismas personas que habitan territorios compartidos.

Cuando se habla de los observables que persigue cada paradigma, en el caso del hermenéutico- interpretativo, Vargas Beal los define como:

Todos aquellos ingredientes de la realidad investigada que tengan o puedan tener que ver con la estructura que definitivamente permita explicar esa misma realidad estudiada. Estos observables son de naturaleza cualitativa y por tanto más que ponderables son caracterizables encontrándose en una relación sistémico-estructural que va de lo simple a lo complejo. (2011, p.16)

Esto último revela y acompaña el sentido del presente trabajo: conocer a profundidad, desagregando las conexiones existentes en los territorios, entre las personas y los objetos, entre los momentos y las instituciones, etc., para explicar y/o describir desde cada elemento participante, así como sus condicionantes y sus consecuencias en la comunidad en cuestión.

Paradigma crítico

La adición de este paradigma a esta postura epistemológica estuvo dictada por el interés que declara su propia definición:

En este paradigma, se asume una postura epistemológica pragmática y se elige casi siempre una metodología cualitativa; el interés por saber es la emancipación y/o transformación para poder lograr la liberación de una opresión (que puede provenir del poder o de la realidad misma), de ahí que se necesiten encontrar acciones cuyo impacto real revierta las relaciones de poder (modelo que se sustenta epistemológicamente en el “Pragmatismo”). (Vargas Beal, 2011, p. 17)

La presente propuesta de trabajo, desde el principio, estuvo orientada por la convicción de incidir, de generar o detonar acciones para la transformación benéfica de las condiciones contextuales de las tres comunidades. Por lo tanto, este paradigma dotó de sentido a la intervención, que pudo ser confundida con asistencialismo; sin embargo, estuvo pensada desde la horizontalidad y la corresponsabilidad que deviene del reconocimiento de la participación de las investigadoras -obligada, pero consciente- en un sistema económico-político resquebrajado que mantiene a ciertas poblaciones en condiciones de exclusión y sentenciadas a destinos desesperanzadores, como consecuencia de un círculo vicioso de condiciones y circunstancias que les imposibilitan -a pesar de sus esfuerzos- salir de ese estado de vulneración.

Así, cuando Vargas Beal habla del conocimiento esperado desde el paradigma crítico, reafirma la postura política que adopta esta investigación:

Bajo este paradigma el conocimiento es la posesión de una acción óptima y útil para cambiar una realidad. El conocimiento avanza a través de la formulación, confirmación o refutación de acciones a través de las cuales una persona o una comunidad logra finalmente transformar la realidad que la oprime. No hay aquí, por tanto, contribución alguna a ninguna teoría ni campo de conocimiento, sino más bien, la construcción del conocimiento con fines utilitarios. (2011, p.17)

En este mismo sentido, se encuentra afinidad con los postulados del paradigma y los hallazgos que, desde muy temprano, aparecieron en este análisis: La realidad está constituida por sujetos sometidos o sometiendo a otros en relaciones de poder; estas relaciones se traducen en acciones de dominación y/o liberación; por tanto, esta realidad es transformable.

Al igual que pasa con el interpretativo, en el paradigma crítico se trabaja con observables; en este caso son, precisamente, las acciones que finalmente permiten, o no, transformar la realidad. Al hablar de los observables, Vargas Beal reitera la lógica o base de este paradigma que, al tiempo, remite a una necesidad de complementarlo. Sus observables “pueden ser de naturaleza cuantitativa y/o cualitativa según convenga a los fines emancipatorios o de transformación buscados, y por tanto son ponderables y/o caracterizables según sea el caso. Sin embargo, en ningún caso se busca a través de ellos construir ninguna teoría, sino sólo modificar la realidad estudiada” (2011, p. 18).

A manera de conclusión, se determina que esta investigación asume una postura crítica ante las relaciones de desigualdad en las que están subsumidas las infancias, adolescencias y juventudes, desde ahí, apuesta por acciones afirmativas para cambiar dichas relaciones; no obstante, es al momento de realizar dichos actos, acompañando y acompañadas por las niñas, niños, adolescentes y jóvenes que se apuesta también por la generación de conocimiento desde una postura interpretativa, para nombrar conforme a las perspectivas de estas nuevas generaciones la realidad que viven. Esto es, solo desde el anhelo de nombrar para existir y resistir conviene accionar.

1.2.2.2 Metodología cualitativa

Como ya se ha mencionado, la metodología de una investigación implica la interacción y toma de decisiones para “los caminos que permiten y facilitan mirar la realidad de forma sistemática” (Vargas Beal, 2011, p. 21). Las metodologías existentes y las clásicas recurrentes para la generación de conocimiento científico son cuantitativa y cualitativa.

La primera, al emanar del paradigma positivista, mismo que se descartó desde el principio de la postura de esta investigación, también escapa del proceder de este trabajo. Por lo tanto, el camino pertinente es el cualitativo; así lo corrobora Vargas Beal (2011) en la siguiente descripción:

La Metodología cualitativa es aquella cuyos métodos, observables, técnicas, estrategias e instrumentos concretos se encuentran en lógica de observar necesariamente de manera subjetiva algún aspecto de la realidad. Su unidad de análisis fundamental es la cualidad (o característica) [...] Produce como resultados categorías (patrones, nodos, ejes, etc.) y una relación estructural y/o sistémica entre las partes y el todo de la realidad estudiada. (p. 21)

Por su parte, Álvarez-Gayou (2003) confirma el objetivo del quehacer cualitativo, escapando de las sentencias academicistas y, más bien, acercándose a las tareas científicas, las cuales no dejan de lado el proceder humanista; esto cuando hace referencia a la necesidad de lograr y asegurar la obtención de una situación real y verdaderamente sentida de las personas con las que se trabaja, apelando a la autenticidad, más que a la validez en las historias.



No obstante, la validación en la metodología cualitativa es imperante; por supuesto, no con las pautas cuantitativas de reducir el rango de error, sino con un equivalente a la confiabilidad de los datos -en este caso, historias o relatos- obtenidos; de ahí el concepto de triangulación, usado para agregar rigor, amplitud y profundidad a cualquier investigación (Denzin y Lincoln, 1998, como se citó en Álvarez-Gayou, 2003). Se resalta la importancia de la triangulación, puesto que la presente investigación de corte cualitativo tiene alcances interpretativos para acciones específicas y, viceversa, acciones incidentes para observar, analizar e interpretar la realidad vivida al momento de realizarlas con las niñas, niños, adolescentes y jóvenes.

Específicamente, se evoca a la triangulación que, por un lado, Denzin (1998, como se citó en Álvarez-Gayou, 2003) categoriza por datos (distintas fuentes), por teorías (distintas perspectivas) y por métodos (distintas técnicas e instrumentos); por otro lado, Morse (1998, como se citó en Álvarez-Gayou, 2003) la agrupa en la interpretación de los datos, es decir, la congruencia epistemológico-metodológica, misma que implica un “ejercicio mental de análisis y reflexión de lo que se desea investigar y del interés que se tiene por lo investigado, antes, y a lo largo de todo el proceso” (Vargas Beal, 2011, p. 22).

Como se ha mencionado desde el contexto y el sustento teórico de esta investigación, así como a lo largo de lo que hasta ahora se ha explicado del diseño metodológico, en esta ventana de observación están las niñas, niños, adolescentes y jóvenes de tres territorios poblanos: el barrio de Xonaca, el municipio de Nealtican y la colonia Valle del Paraíso. En este sentido, los objetos de estudio son sus relatos de vida, auto representaciones, definiciones de los factores sociales, económicos, educativos, espaciales, temporales y políticos que les rodea; al tiempo que son también indispensables su perspectiva e interpretación, consciente o inconsciente, de las violencias que viven y/o ejercen, de las estrategias que implementan o no para sobrellevar su cotidianidad y el reconocimiento de situaciones de vulneración por relaciones de poder o condiciones sistémicas de desigualdad e injusticia.

1.2.2.3 Etnografía de una investigación-acción

Una vez que se esclarecieron la postura epistemológica y la metodología del presente trabajo, conviene mencionar los métodos elegidos que, si bien ocurren simultáneamente en el proceso investigativo general, su desenvolvimiento en técnicas e instrumentos para la recolección de datos y el análisis de los mismos ocurre casi bajo una lógica procedimental interdependiente.

Respecto a esta combinación metódica, se atiende la recomendación de Álvarez-Gayou (2003) cuando habla de la importancia de una clara justificación a partir de las metas por parte de las o los investigadores para mezclar métodos y/o técnicas, así como de su relación o subordinación en el proceso investigativo. En consecuencia, se explican las razones de esta decisión; sin embargo, es crucial para este propósito empezar por entender la definición e importancia del método en una investigación. Vargas Beal (2011) las define como marcos conceptuales que cuentan con técnicas e instrumentos determinados por las estrategias para interpretar la realidad, esto quiere decir que provienen de las concepciones fundamentales aceptadas como teoría de la realidad.

Así que, si se ha asumido el paradigma interpretativo de la mano con el paradigma crítico como los modos de conceptualizar y afectar la realidad, entonces, tienen cabida los métodos que en ellos están contenidos. Por una parte, para comprender la realidad, sus componentes y relaciones, se requiere de un acercamiento en profundidad a las personas, sus mediaciones, espacios, contextos y devenir cotidiano; esto es posible con técnicas e instrumentos etnográficos. Asimismo, para actuar o incidir en la realidad que muestra relaciones de desigualdad, han sido necesarias estrategias donde los sujetos de estudio se eleven de esa posición pasiva a un rol protagónico en la investigación, por medio de una investigación-acción. A continuación, se muestran los alcances y determinaciones para cada método.



El método etnográfico

La cultura y los aspectos que de ella emanan fueron piedra angular de los supuestos de investigación, por supuesto, porque el trabajo se realizó en espacios conglomerados en condiciones de extrema vulneración como consecuencia de violencias estructurales y porque cada uno de esos territorios está culturalmente enraizado diferente. Sus orígenes, tradiciones, hitos, colectividad y saberes son muchas veces contrastantes; de ahí la importancia de contar con un herramental metodológico que diera cuenta de los rasgos más significativos de la cultura a la que pertenecen las niñas, niños, adolescentes y jóvenes con quienes se trabajó.

Así, el método etnográfico fue imprescindible para este objetivo, puesto que es una forma de describir lo que las personas hacen (lenguaje e interacción) normalmente y explicar los significados que le atribuyen al comportamiento cotidiano y al que es realizado en circunstancias atípicas. No obstante, una investigación etnográfica no puede ser una somera descripción, sino que debe aspirar a la profundización de esos significados (Álvarez-Gayou, 2003). Si bien la etnografía suele requerir un estudio prolongado en el tiempo, Joyceen Boyle (1994) propone cinco subtipos de etnografías que se determinan por la unidad social de interés de cada investigación.

De entre esos cinco subtipos, para los fines de esta investigación, se retoma el ejercicio etnográfico *particularista transversal* (Boyle, 1994, como se citó en Álvarez-Gayou, 2003, p. 77), puesto que este trabajo se enfocó en los centros comunitarios donde se reúnen las niñas, niños, adolescentes y jóvenes de cada comunidad y, específicamente, en la observación con detenimiento durante la implementación de talleres formativos sobre herramientas de comunicación. Es decir, se analizaron los patrones de conducta, sucesos, interacciones, palabras, actos y tensiones de estos grupos etarios durante su participación en dichos espacios educativos alternativos; todo a partir de los elementos contextuales que difieren en cada territorio. El resultado es un retrato cultural integral del grupo donde están inmersos el punto de vista de las y los participantes, así como las propias interpretaciones de las investigadoras (Creswell, 1998, como se citó en Álvarez-Gayou, 2003)

El método de la Investigación-Acción

La Investigación-Acción representa una corriente de pensamiento inaugurada en su fase preliminar a finales de la década de los 40 del siglo XX, pero con desarrollos bastante diferentes hacia mediados de la década de los 70. Sandoval Casilimas (2002) explica el método en los siguientes términos:

El principio de base, en el que se ancla filosóficamente esta alternativa de investigación, es que existen relaciones desiguales de conocimiento que se constituyen en un factor crítico que perpetúa la dominación clasista sobre los pueblos [...] Acción para el cambio social y político, así como para el progreso hacia la igualdad y la democracia, al estimular el saber popular y vincularlo a la auto investigación de los sectores desposeídos [...] Desde el punto estrictamente metodológico, no hay una identidad ni una propuesta relativamente homogénea. Existen aproximaciones diferentes, unas más estructuradas, como es el caso de la de Bosco Pinto (1987) o Park (1992) y otras más generales, como son las formuladas por Fals Borda (1986) y Parra (1983), entre otros. (p. 69)

La participación en este sentido es un recurso metodológico vinculado a las evidencias que muestran que los enfoques participativos llevados de manera técnica permiten:

En primer lugar, obviar muchos de los problemas de comprensión que se suscitan en las actividades de cambio social o educativo planificado. En segundo lugar, facilitan el proceso de motivación hacia la acción social prevista tras los análisis derivados de la etapa de investigación y, por último, permite anticipar muchas de las barreras que desde el punto de vista sociocultural y práctico podrían encontrar las iniciativas de cambio. (Sandoval Casilimas, 2002, p. 71)

El presente trabajo se enuncia desde la investigación-acción, puesto que, como ya se mencionó, las niñas, niños, adolescentes y jóvenes que participaron en este proceso tuvieron roles protagónicos, no solo por sus actividades e intervenciones en el marco formativo de los talleres, sino por su disposición y aportación consciente al proceso investigativo. Esto se fue logrando porque desde el inicio se hizo de su conocimiento -a partir de un ejercicio de “traducción” de los conceptos academicistas a palabras que les significaran algo, de acuerdo a sus contextos- los objetivos de llegar a sus espacios de reunión.

A lo largo del proceso de esta inserción, los espacios de diálogo iban más allá del modelo tradicional de enseñanza-aprendizaje; en cada práctica de los talleres se hizo posible socializar las perspectivas de las relaciones de poder en las que participan todas y todos; las sesiones y dinámicas estuvieron guiadas al reconocimiento de los propios privilegios, vulnerabilidades y áreas de oportunidad. Finalmente, se reflexionó sobre las alternativas o rutas posibles para hacer cambios que condujeran al bien común de las nuevas generaciones, y de manera colateral, al resto de sus comunidades.

1.2.2.4 Interaccionismo simbólico y teoría crítica

Contemplando los elementos predecesores del diseño metodológico de esta investigación, se podría casi obviar el enfoque, pues está más que orientado a la comprensión y explicación de los significados existentes en las interacciones que las niñas, niños, adolescentes y jóvenes mantienen entre ellas y ellos, consigo mismos y con otros elementos de sus contextos.

Así, se evocó a Herbert Blumer, principal artífice del interaccionismo simbólico, cuando critica la tendencia reduccionista de la psicología y sociología de su época, para invitar al aprovechamiento de la información naturalista (Álvarez-Gayou, 2003). Este enfoque conviene a la presente investigación dadas las premisas que le sostienen:

Los seres humanos actúan respecto de las cosas basándose en los significados que estas tienen para ellos. Puede tratarse de cualquier ente que la persona note en su mundo: objetos físicos, como una silla o árboles; otros seres humanos, como su madre o el dependiente de una tienda; categorías, como los amigos o los enemigos; instituciones, como el gobierno o la Iglesia; ideales normativos, como la honestidad o la lealtad; actos de otros, como órdenes o críticas; y cualquier situación que un ser humano encuentre en su vida diaria.

Los significados de tales cosas derivan de la interacción que la persona tiene con otros seres humanos.

Los significados son manejados o modificados por medio de un proceso interpretativo que la persona pone en juego cuando establece contacto con las cosas. (Álvarez-Gayou, 2003, p. 65)

Es precisamente en el proceso interpretativo de los elementos contextuales, llevado a cabo por las niñas, niños, adolescentes y jóvenes, que esta investigación enfatiza la importancia de mirar estos espacios y sujetos a partir del interaccionismo simbólico, puesto que, a diferencia de otros enfoques, explica con claridad el proceder de esa interpretación de significados y, por ende, de acción o reacción de los sujetos:

La persona se indica a sí misma la cosa respecto de la cual está actuando; tiene que señalarse las cosas con un significado. Esta indicación representa un proceso social internalizado en el que la persona interactúa consigo. Como resultado de este proceso de comunicación reflexiva, la interpretación se convierte en el acto de manejar los significados. La persona selecciona, verifica, suspende, reagrupa y transforma el significado a la luz de la situación en la que se encuentre y de la dirección de la acción. (Álvarez-Gayou, 2003, p. 66).

Así, se reitera que las formas de interactuar de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes con otros miembros de su comunidad u otras comunidades, al igual que con cualquier otra institución de la sociedad, no son una acción automatizada por significados preestablecidos, más bien, se trata de su proceso interno y particular de asimilación e interpretación de los sujetos y objetos que les rodean, de tal manera que los aprenden y utilizan el significado que le dieron (con base en la experiencia vivida), para guiar su actuar.

Teoría crítica

La teoría crítica se origina en los años veinte a manos de un grupo de académicos alemanes conocido como la Escuela de Frankfurt; aunque existen variantes, sus temas centrales son las instituciones sociales, las transformaciones de tales instituciones, los problemas histórico-sociales de la dominación, la enajenación y las luchas sociales (Álvarez-Gayou, 2003).

Esta perspectiva tiene cabida en el presente análisis debido al cuestionamiento que, por una parte, hace al positivismo como sustento único del conocimiento científico y, por otro, a la teoría marxista como única explicación de las estructuras y la sociedad. No obstante, la preponderancia de la teoría crítica en esta investigación radica en ser una particular forma de ver la interdependencia entre el mundo y las personas que lo habitan; esto es:



en la educación de los niños sea en el hogar o en la escuela, en cómo se valora a los medios de comunicación, cómo nos comportamos como votantes en una democracia, cómo reaccionamos ante otros que tienen puntos de vista y visiones diferentes en aspectos sociales, políticos o religiosos, y cómo reconocemos y manejamos nuestros propios motivos, miedos o deseos (Tyson, 1999, pp. 2-3, en Álvarez-Gayou, 2003, p.44)

La teoría crítica ha sido una herramienta que ha ayudado a ejercitar el pensamiento lógico, creativo e introspectivo, no solo de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes dentro de los talleres formativos sobre herramientas de comunicación, sino también a las propias investigadoras en los espacios de socialización con las comunidades participantes, respecto al proceso investigativo en el que estuvieron inmersas.

1.2.2.5 Observación participante durante los talleres investigativos

A lo largo del desglose del diseño metodológico se ha mencionado a los talleres formativos en herramientas de comunicación impartidos a las niñas, niños, adolescentes y jóvenes de los tres territorios con los que se trabajó. Estos talleres han sido espacios pensados, diseñados y aplicados desde un formato pedagógico-investigativo y un contenido educativo alternativos, bajo los principios del paradigma crítico, donde las acciones apelan a la transformación de la realidad de las y los participantes, a quienes se les asigna la capacidad de ser agentes del cambio social.

Respecto al contenido, su fundamentación es una decisión política, tomada con base en las premisas de la comunicación para el cambio social y la relación que este paradigma guarda con la educación liberadora, lo cual relata acertadamente Gabriel Kaplún (2005) al referir la inspiración que fue Paulo Freire para el trabajo de Mario Kaplún:

A las decenas de cursos y talleres con grupos de base en todo el país se sumaron luego los Talleres Latinoamericanos de Comunicación Popular [...] De esa época es uno de sus libros más conocidos y reeditados, “El comunicador popular” (1985). Allí plantea herramientas metodológicas muy concretas para construir mensajes y apoyar procesos de comunicación participativos y dialógicos. Y muestra cómo existe una íntima relación entre concepciones educativas y comunicacionales. A una educación tradicional (“bancaria” como la llamaba Freire) corresponde la comunicación transmisiva de los modelos clásicos mecanicistas [...] Para la educación

liberadora de Freire, Mario propondrá un modelo dialógico de comunicación como horizonte utópico, rompiendo con la dicotomía emisores-receptores para construir “emirecs” (Cloutier 1973). Una propuesta tan utópica -y tan viva, necesaria y realizable- como la de Freire (1980:63), cuando propone que nadie educa a nadie ni se educa solo, “los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo” (Kaplún, 2005, pp. 5-6).

En este sentido, los talleres fueron esos espacios de enseñanza-aprendizaje colectivos, donde se articularon los conocimientos formales con el aprendizaje situado de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes, así como de las comunidades a través de horizontes de posibilidad atravesados por los caminos concretos y viables que el autor propone para la comunicación dialógica:

Pero para caminar hacia ese horizonte de la comunicación dialógica propone también caminos concretos y viables, centrados en la prealimentación más que en la retroalimentación. En efecto, partir del otro, sus preocupaciones y esperanzas, su contexto y su universo cultural, es la clave para que el diálogo sea posible [...] Más que preocuparse por comunicar para que otros aprendan hay que facilitar la expresión de esos otros, porque, afirma Mario, “conocer es comunicar” (1992b:35), “se aprende al comunicar” (1995:50). Por eso es tan importante pasar “del educando oyente al educando hablante” (1993). Lenguaje y pensamiento son dos caras de una misma moneda, recuerda con Vigotsky (1979). Y en tanto pensamos con palabras, posibilitar la palabra propia es ayudar a pensar, a construir conocimientos. Y esta construcción es personal pero también fuertemente social: se aprende principalmente en la interacción con los otros. Por ello es central generar ámbitos de interlocución, en que los educandos encuentren realmente con quién comunicarse, en vez de limitarse a producir palabras y textos que sólo son leídos por el educador y sólo sirven para verificar la asimilación de la palabra ajena. (Kaplún, 2005, pp. 5-6)

El sentido de estos talleres fue determinado para ser una guía hacia la apropiación, planeación y realización de medios alternativos de comunicación, entendidos como aquellos medios que replantean el rol de las audiencias frente a los medios convencionales, es decir, evolucionando de simples receptores a responsables de la propia búsqueda, selección, análisis y síntesis de contenidos, como productores y voceros de sus propias necesidades de información y transformación social (Hernández, 2012).

Esto va muy de la mano con los fundamentos teóricos de los medios radicales de John Downing y los medios ciudadanos de Clemencia Rodríguez. Estas son sus definiciones correspondientes:



Downing refiere que los medios alternativos radicales son originados por la cultura popular, cuando esta se entiende como una expresión de las visiones y aspiraciones públicas, con un sentido crítico y de oposición, lo cual difiere de la visión de la cultura de masas, que se refiere al producto de las industrias comerciales de publicidad, radio, televisión, cine y prensa, que falsa y autoritariamente interpretan y establecen las necesidades públicas, aplastando así cualquier espíritu crítico. Los medios alternativos ciudadanos son los espacios sobre los que ciertos grupos de ciudadanos tienen el acceso y el control, el cual utilizan para colocar socialmente su agenda, con los temas que les son propios y les interesan, sin importar cuales sean; donde la ciudadanía no encuentra exclusión y no es solo audiencia, sino participe. Los medios alternativos ciudadanos presentan límites casi imperceptibles entre emisor y receptor, cercanía a los códigos culturales de las audiencias, idiosincrasias políticas, es decir, el sentimiento de estar juntos (Downing, 2001, p. 4; Rodríguez, 2010, p. 18, como es citado en Hernández, 2012, pp.32-33).

Por esta razón, en todas las etapas de los talleres, los temas abordados, la mirada con la que se les analizó, la forma en que se divulgaron a la comunidad estuvo determinada en todo momento por las niñas, niños, adolescentes y jóvenes. Estos productos contienen contra discursos que hacen frente a aquellos hegemónicos que nombran a las personas y sus territorios, desde una posición de poder que estigmatiza y violenta a quienes nombra y caracteriza.

Un medio ciudadano, lo es [...] en el sentido de querer construir su realidad y además cuando participan activamente en moldear sus comunidades o entorno, por lo cual 'medios ciudadanos' "son aquellos que promueven procesos simbólicos que le permiten a la gente designar y expresar el mundo en sus propios términos" (Downing, 2001, p. 4; Rodríguez, 2010, p. 18, como es citado en Hernández, 2012, pp.32-33).

Ahora bien, el desarrollo y acompañamiento de estos procesos formativos estuvieron sustentados en la técnica de recolección de datos llamada, precisamente, taller investigativo. Para comprenderlos como propuesta metodológica, se deben revisar las características que Albero Quintana (2006) explica de esta técnica:

- Es tanto una técnica de recolección de información, como de análisis y de planeación. La operatividad y eficacia de esta técnica requiere un alto compromiso de los actores y una gran capacidad de convocatoria, animación, y conducción de los investigadores;

- Comparte muchos de los requisitos del grupo focal en cuanto a las características de los actores que son convocados. Incluso, en cierta forma, se podría decir que un taller es un espacio de trabajo compartido por dos o hasta tres grupos focales simultáneamente;
- Brinda la posibilidad de abordar, desde una perspectiva integral y participativa, problemáticas sociales que requieren algún cambio o desarrollo. Esto incluye partir del diagnóstico de tales situaciones, pasando por la identificación y valoración de alternativas viables de acción, hasta la definición y formulación de un plan específico de cambio o desarrollo. (p. 72)

El taller investigativo *per se* comprende cuatro etapas, Alberto Quintana (2006) detalla cada una de la siguiente manera:

- El encuadre del trabajo permite identificar y relacionar personalmente a los participantes, plantear los objetivos y metas del taller, proponer y discutir una metodología y una agenda de trabajo para lograr esos objetivos y alcanzar esas metas, definir los tiempos que se dedicarán a cada uno de los momentos acordados y estimular a los participantes para que pongan su mejor empeño en las tareas propuestas;
- El diagnóstico de la situación requiere ser orientado por una guía escrita, preparada previamente por el investigador. Esta puede adoptar diversas formas, en función de: la heterogeneidad u homogeneidad cultural de los grupos involucrados, el tiempo disponible para realizar la totalidad del taller, la existencia de diagnósticos previos y el nivel de complejidad de la situación analizada;
- Identificar y analizar qué líneas de acción pueden transformar la situación presente en una situación deseada de acuerdo con los objetivos y metas trazados. Implica examinar la viabilidad y conveniencia de cada una de las alternativas de acción identificadas y formuladas;
- Estructurar y concertar el plan de trabajo que permitirá ejecutar las acciones ya definidas. Es importante lograr el compromiso de los participantes a fin de que las acciones planeadas se conviertan en realidad, por medio de ellos o de sus representados (p. 73).

Adicional a este proceder, entendido como estrategia metodológica, el papel de las investigadoras a lo largo de este tiempo fue como facilitadoras de los talleres, sin dejar la tarea investigativa mediante la observación participante.

Esta técnica se llevó a cabo, por supuesto, bajo la premisa del enfoque adoptado -interaccionismo simbólico-, donde se asume que el único medio de conocer a los seres humanos y a los grupos, para detectar sus interacciones, es la investigación naturalista; es decir, estar en el lugar para detectar los datos adecuados, identificar las líneas de relación importantes, así como la evolución de los conceptos a la luz de lo que se va observando durante el desenvolvimiento de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes en los talleres (Álvarez-Gayou, 2003).

Quecedo y Castaño (2002) explican que la observación participante es una técnica que apela a la recolección de datos en un contexto natural, a través de la observación y reflexión prolongada; por lo tanto, demanda los siguientes aspectos:

- 1) La presencia prolongada del investigador en determinados espacios y momentos en el lugar en el que se producen ciertos acontecimientos, procesos, conductas... de forma constante. 2) Que haya una interacción social entre el investigador y los participantes en el contexto de estos. 3) Recoger datos de un modo sistemático y no intrusivo. (p. 19).

Todo lo anterior fue cumplido para garantizar la construcción del modelo de interpretación, a través del acercamiento, acompañamiento y observación sistemáticos; mismos que fueron registrados en diarios de campo, para tener evidencia de la trascendencia de los talleres impartidos -y de la presencia de las facilitadoras-, lo cual se reflejó en la evolución de la performatividad de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes.

Algo fundamental de la observación participante, que se pudo corroborar en esta investigación al momento de adentrarse en el campo o en los territorios específicos, es permitir que los temas emerjan en el contexto (Quecedo y Castaño, 2002); es decir, en la interacción con las y los participantes del flujo diario de cada espacio, acompañado de sentidos atentos para enfocar la atención en los lugares, momentos, verbalizaciones, expresiones corporales, intenciones, ritmo, emociones, manifestaciones entre líneas y, sin lugar a dudas, las ausencias u omisiones de cada sujeto.

Así, por ejemplo, el taller de fotografía permitió identificar temas importantes para ellas y ellos relacionados con cómo se perciben a sí mismas y a sí mismos, a sus entornos, sus inseguridades a partir de su apariencia física, entre otros temas personales. Al tiempo que, a través de recorridos

fotográficos en sus territorios, pudieron identificar problemáticas, lugares de encuentro, casas de vecinos, sitios inseguros, etc. Estos recorridos implicaron también la resignificación y reapropiación de espacios a través del juego, de la mano con la compartición de relatos de vida.

Asimismo, en los talleres de radio bocina, pudimos observar cómo se relacionaban con las personas adultas de sus comunidades, así como la apertura que estas tienen para hablar de temas que les son significativos a las niñas, niños, adolescentes y jóvenes.

En los talleres de redacción y periodismo, se pudieron advertir dificultades en el aprendizaje, relacionadas con problemas visuales que, a su vez, se conectan con los ámbitos nutricional y económico. Por su parte, las estrategias implementadas para incentivar la práctica de escritura y lectura fungieron como detonantes para el abordaje de temas complicados como género, medio ambiente, inseguridad, sexualidad, entre otros.

Por otro lado, las actividades vinculadas a cartografías sociales permitieron, entre otras cosas, trabajar el tema de los derechos de niñas, niños y adolescentes; debido a las distintas modalidades empleadas (fotografías, dibujos o recortes) se pudo acompañar la realización de un mapa de su barrio, colonia o municipio, y en ese mapeo de espacios físicos por zonas (conocidas-desconocidas, cercanas-lejanas, seguras-peligrosas) identificaron dónde se vulneraban sus derechos, dónde se hacían efectivos o dónde consideraban que eran indispensables -se cumplieran o no-. Finalmente, en el curso de *stop motion* se trabajó sobre la recuperación de la memoria de la comunidad y sus territorios; con el objetivo de identificar aquellos aspectos que fueron relevantes para sus antepasados, por lo que se volvía importante recordarlos y visibilizarlos para su perduración.

1.2.3 *Análisis de la información*

Una vez terminado el levantamiento de información, a través de los talleres formativos y su correspondiente observación, antes, durante y después de ellos; la investigación continuó. Para ese momento, quedaba analizar todos los esquemas, retratos, dibujos y relatos elaborados, los temas conversados, los relatos de vida expresados, las dudas externadas y las observaciones recabadas a lo largo de estos meses.



Este análisis estuvo guiado por lo que Álvarez-Gayou retoma de Carl Rogers: “aunque la ciencia es lenta y tosca, representa el mejor camino para llegar a la verdad” (1985, como se citó en Álvarez-Gayou, 2003, p. 144). Es decir, en el proceso analítico llevado a cabo, las interpretaciones, afirmaciones y propuestas hechas no serían “verdades absolutas, sino vigentes” y pertinentes para la investigación y las transformaciones sociales planteadas como objetivos de la misma (1985, como se citó en Álvarez-Gayou, 2003, p. 144).

Como es bien sabido, la mayor parte de los trabajos generan una enorme cantidad de notas, fotografías, audios, diarios de campo, transcripciones, papelógrafos y otras fuentes de consulta para analizar. Esto es fundamental para poder construir categorías, sin embargo, no se debe exagerar en el acopio de datos, pues el ejercicio de análisis y síntesis se vuelven eternos (Vargas Beal, 2011).

Entonces, el quehacer analítico fue clasificar, organizar y darle sentido a toda la información recabada; no fue un proceso sencillo, pero sí tuvo que ser ordenado y guiado por los pasos que propone Vargas Beal (2011): depuración, ordenamiento, logística, separación de elementos con sentido, interpretación de elementos dando sentido, construcción de unidades de análisis con sentido estructural y relacionamiento de las unidades de análisis para develar la estructura de la realidad analizada.

Para el análisis, entonces, se fueron depurando las fuentes bibliográficas revisadas en el estado del arte, para delimitar los marcos teóricos, metodológicos y referenciales; todos ellos fungieron como la regla o parámetro para identificar las fuentes empíricas de mayor relevancia o pertinencia. Es decir, no solo lo que se realizó y observó en los talleres fue fuente de consulta, ni todo lo que se realizó y observó en los talleres (antes, durante y después) se mantuvo como prioritario.

Posteriormente, se ordenaron y se reordenaron las actividades llevadas a cabo en el trabajo de campo. Para fines específicos del análisis, se priorizó las voces y perspectivas de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes que participaron en los talleres, a través de las verbalizaciones y las representaciones/descripciones gráficas (dibujos, fotos y esquemas) recabados en las dinámicas del taller. De manera secundaria o acompañante, se encuentran las reflexiones y observaciones de las investigadoras que resultaron de cada sesión. Finalmente, se rescata de los espacios adyacentes al taller

las expresiones de las personas adultas, respecto a la intervención y el proceder -independientemente de los talleres, más bien, en su cotidianidad- de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes de su comunidad.

Por último, aunque es el proceso más complejo o artesanal del análisis, se determina como logística la codificación por tema de las verbalizaciones y observaciones, la codificación por tipología de las representaciones, la estratificación de los actores, sectores e instancias del contexto y la clasificación de las fuentes bibliográficas según su utilidad en la investigación. Asimismo, se determinó aglomerar estos códigos y clasificaciones en categorías alusivas al ámbito de la sociedad al que pertenecen o reaccionan; este último paso permite el acercamiento a la síntesis explicativa de las asociaciones existentes entre todos los actores, sectores e instancias que convergen en cada territorio, así como la forma y/o razón por la que se relacionan.

A pesar de ser un proceso terminado en sí mismo, tiene continuidad en las redes que se elaboraron durante el desarrollo de la propuesta teórico-metodológica a la que se concluye. Vargas Beal (2011) afirma que:

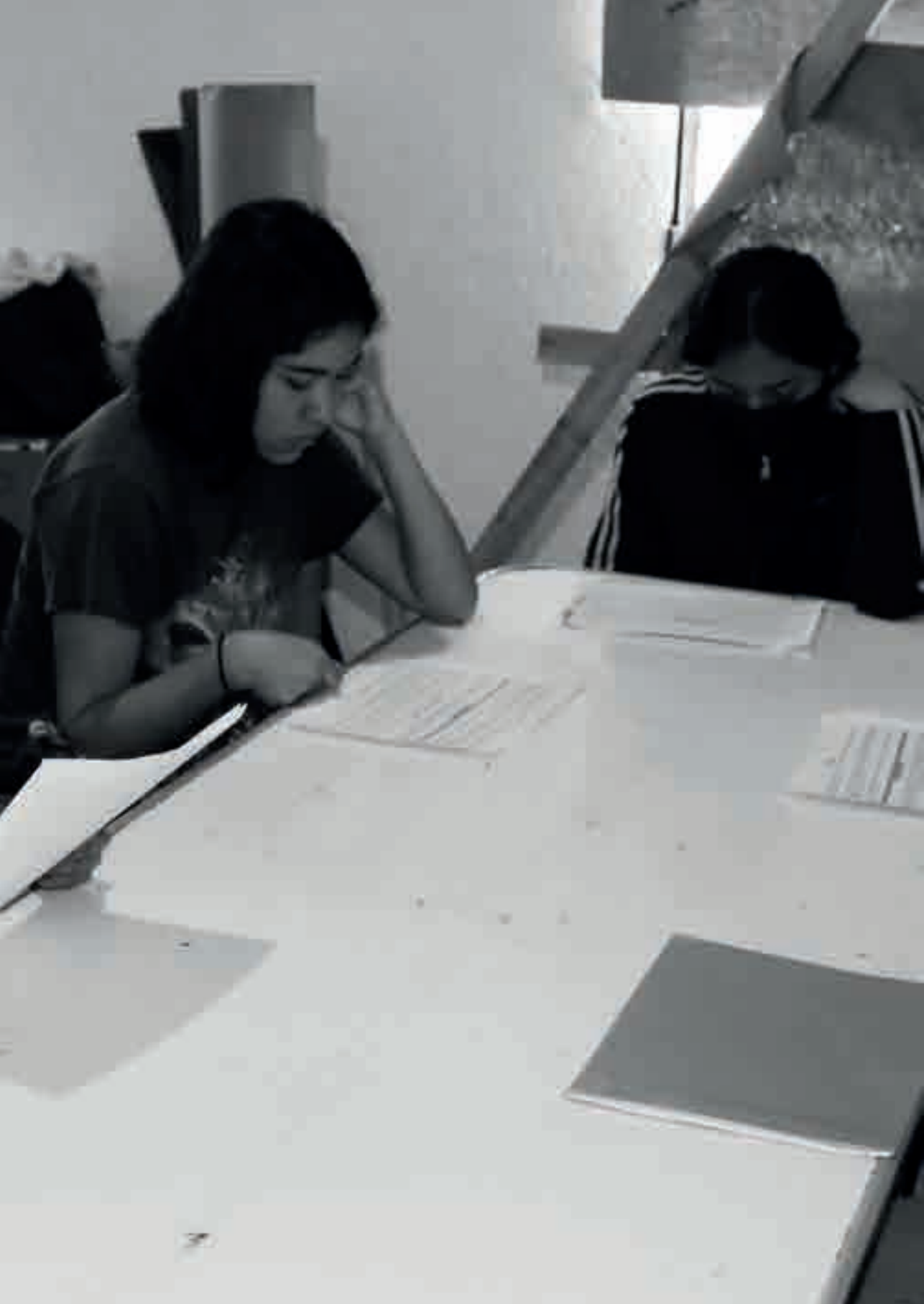
Al llegar a esta etapa se cuenta con la estructura empírica de los hallazgos en lógica de categorías, características, nodos, relaciones, relaciones de las relaciones o en cualquier otra forma que se haya elegido hacer la síntesis empírica, pero también con una buena cantidad de fichas o fragmentos de texto teóricos que refieren de algún modo a aspectos de la estructura empírica obtenida. Es momento pues de desarrollar el diálogo teórico-empírico, es decir, de poner en relación los hallazgos empíricos estructurados -como quiera que ello se haya hecho-, y lo leído teóricamente (p. 70).

Por lo tanto, la estructura de este trabajo ha sido planeada de la siguiente manera:

- Primero, sentar las bases teórico-referenciales y epistemológico-metodológicas que permita abordar la problemática general.
- Posteriormente, compartir los hallazgos y aportaciones formuladas a partir de la triangulación entre los datos, la teoría y la interpretación de ambos.
- Finalmente, a partir de las respuestas a las preguntas horizonte planteadas, contribuir con sugerencias o recomendaciones para generar o detonar transformaciones sociales en favor de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes de contextos vulnerados.







CAPÍTULO II.

PROPUESTAS TEÓRICO- METODOLÓGICAS PARA COMPRENDERNOS

U nas de las tantas preguntas que surgieron mientras se realizaba el análisis de los datos encontrados, triangulándolos con las propuestas teóricas que se habían revisado, fueron: ¿cómo articular a la estructura con los actores?, ¿cómo repensamos nuestra relación con aquello que nos oprime, lastima o genera temor?, ¿cómo deconstruir la definición de humanidad sin rechazar la vulnerabilidad y los aspectos negativos o no funcionales de las personas y, por ende, de los colectivos?

La propuesta teórico-metodológica busca vías en este punto de la investigación, quizá no para alcanzar respuestas, pero sí para formular preguntas más certeras, pues es cierto que a esta primera proposición le queda mucho camino por andar, ya sea para consolidarse o reformularse. Del mismo modo, se advierte que es un proceso complejo de discusión teórica y metodológica que aún no ha sido desentrañado del todo.

2.1 EL MICELIO SOCIOPOLÍTICO Y LA POLÍTICA DEL SUB-SUELO COMO PROPUESTAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Esta proposición tiene un anclaje fuerte en la biomímesis, que hace referencia al proceso de observar, entender y aplicar soluciones procedentes de la naturaleza a los problemas humanos (Civallero, 2020, p.7). Fue a partir de la comprensión del funcionamiento y estructura de los micelios que surgió la idea de retomar sus principios para analizar, mirar y reflexionar sobre los presentes inciertos con aspiraciones a presentes y futuros dignos.

El micólogo Paul Stamets llamó a los micelios “la Internet natural del planeta” (Civallero, 2020, p. 5), debido a que su funcionamiento se asemeja a un sistema neurológico. El mismo autor señala que un micelio es una

amplia red de filamentos microscópicos individuales, llamados hifas que se van entrelazando paulatinamente entre sí, dando como resultado un sistema o colectivo que en términos generales es subterráneo, extenso y resistente. Los micelios son asociaciones subterráneas que mueven agua y nutrientes allí donde se necesitan, soportan la estructura del subsuelo, reciclan restos orgánicos, incluso, tienen la capacidad de eliminar productos tóxicos del medio ambiente (Civallero, 2020, p. 4).

También señala que hallazgos científicos han develado redes que tienen una superficie equivalente a 1 500 campos de fútbol y otras que podrían llevar vivas hasta 9 000 años. En este punto surge la siguiente pregunta: ¿cómo han hecho para resistir a las inclemencias del tiempo, el cambio climático, los nuevos agentes patógenos, etc.? Si todo está conectado, ¿cómo hacen para que, si alguna parte de la red se enferma, no se transfiera esa enfermedad al resto de la red? Precisamente, al tratarse de una simbiosis, los micelios no están exentos de la posibilidad de una disbiosis (pérdida del estado de salud de un ecosistema u organismo) y de enfrentar situaciones hostiles (Civallero, 2020, p.10).

El autor señala que el término “simbiosis” ha sido erróneamente utilizado para dar a su significado original “vivir juntos” un sentido positivo y connotaciones de cooperación y armonía que considera exageradas. Advierte que la evolución no funciona de esa manera; el estar juntos no necesariamente favorece la cooperación, ni prosperidad para todos, ni siquiera por interés mutuo. Sin embargo, señala que, a pesar de los riesgos inherentes a toda asociación, puede decirse que los micelios conforman los cimientos de un ecosistema saludable que hace que la vida sea verdaderamente comunitaria (Civallero, 2020, p.7). Al mismo tiempo, muestra cuán vinculados están los seres vivos y las consecuencias nefastas que puede tener la desaparición de una parte de ese tejido.

El micelio enfrenta la hostilidad con una regulación apropiada y, con frecuencia, mediante ajustes elaborados, que le permiten mantener el estado de mutuo beneficio. Podría decirse que el micelio desarrolló estrategias para “vacunarse” contra agentes patógenos que pongan en riesgo su existencia. El componente central de esa vacuna es el reconocimiento (temprano) del agente patógeno como parte importante de toda la red. Es decir, no le desconoce o busca romper toda relación con él. Por el contrario, destina nutrientes o genera mecanismos de acción y respuesta, para refuncionalizar las amenazas. Además, es capaz de generar biodi-

versidad en entornos que se pensarían inviables. Un ejemplo de ello es un experimento que consistió en colocar, en un contenedor de petróleo, sepas de micelio; este último comenzó a descomponer la materia. Como consecuencia nacieron setas, las cuales a su vez atrajeron polinizadores y, posteriormente, aves; cuando abrieron el contenedor, dentro se había generado un microecosistema sostenible. (Netflix, 2019).

Lo expuesto hasta aquí son las principales características del micelio, las cuales permiten evidenciar un funcionamiento auténticamente comunitario, lo cual lleva a la problematización de la colectividad y el trabajo colaborativo. Es decir, pone en evidencia la romantización que se hace al interior de una comunidad y que justamente impide mirar las posibilidades reales de incidir en los entornos. Así, el objetivo y premisa de la propuesta se relaciona con la perspectiva de Chantal Mouffe (2007):

Gran parte de mi argumentación consistirá en examinar las consecuencias de la negación del antagonismo en diversas áreas, tanto en la teoría como en la práctica políticas. Considero que concebir el objetivo de la política democrática en términos de consenso y reconciliación no sólo es conceptualmente erróneo, sino que también implica riesgos políticos. La aspiración a un mundo en el cual se haya superado la discriminación nosotros/ellos, se basa en premisas erróneas, y aquellos que comparten tal visión están destinados a perder de vista la verdadera tarea que enfrenta la política democrática. Sin duda, esta ceguera respecto del antagonismo no es nueva. La teoría democrática ha estado influida durante mucho tiempo por la idea de que la bondad interior y la inocencia original de los seres humanos era una condición necesaria para asegurar la viabilidad de la democracia. Una visión idealizada de la sociabilidad humana, como impulsada esencialmente por la empatía y la reciprocidad, ha proporcionado generalmente el fundamento del pensamiento político democrático moderno. La violencia y la hostilidad son percibidas como un fenómeno arcaico, a ser eliminado por el progreso del intercambio y el establecimiento, mediante un contrato social, de una comunicación transparente entre participantes racionales. Aquellos que desafiaron esta visión optimista fueron percibidos automáticamente como enemigos de la democracia. (p.10)

Así, por ejemplo, cuando la emoción, organización y acción en colectividad desemboca en el linchamiento de una persona, genera incomodidad aceptar que ese acto tuvo lugar gracias al trabajo colaborativo y que incluso puede fortalecer el tejido social. Por lo tanto, muy probablemente es que enarbolamos de características positivas a lo comunitario y lo colectivo,



porque es abrumador y doloroso pensar que pueda existir más colectividad, solidaridad y arrojo en un cártel de drogas mexicano, que en una escuela, comunidad, colonia o barrio.

Entonces, la propuesta es, por un lado, retomar el micelio como un referente analítico para pensar y analizar a la sociedad, sus conexiones, actores, problemáticas y condiciones de posibilidad, para develar relaciones que generalmente pasan inadvertidas, pero que son sustanciales para la comprensión profunda de las cosas; por otro lado, la invitación es a pensarlo como un elemento de tipo horizonte-aspiracional, que forme parte de nuestra brújula para tiempos nublados (Sánchez, 2016), pues varios de sus principios podrían ayudar a no perder la esperanza; pues han demostrado que aún en entornos hostiles, considerados incluso como perdidos e inviables para la existencia de vida (experimento del petróleo), a partir de tímidas y pequeñas-grandes redes, es posible generar cambios positivos en los ecosistemas.

Por lo tanto, se propone pensar en un *micelio sociopolítico* que, por un lado, permita el reconocimiento de los agentes que causan malestar, como una extensión de uno mismo, asumiendo la responsabilidad propia en el fortalecimiento de estos, al tiempo que se busca los intersticios para refuncionalizarlos. En otras palabras, se debe asumir el conflicto y el “antagonismo inerradicable” (Mouffe, 2007, p. 17) en la existencia como primer paso a su domesticación, para que la relación amigo/enemigo que parece guiar los presentes sea modificada de una forma que no destruya la asociación política. Chantal Mouffe (2007) dice que esto solo se puede conseguir estableciendo un vínculo común entre las partes en conflicto, de modo que se reconozcan como oponentes legítimos, como adversarios, y no como enemigos irreductibles y eliminables, llamando a esta forma de relación “agonismo”.

¿Qué implicaciones tiene esta distinción? La principal es que el reconocimiento como adversarios permite moverse bajo la lógica de buscar objetivos comunes; esto subsume en un conflicto que, a su vez, es considerado por algunos como la oportunidad para la transformación. Asimismo, mitiga la intención de destrucción entre los actores, puesto que no son vistos como enemigos.

Así, muchos de los actores que dan forma a los presentes se están moviendo bajo la lógica del amigo-enemigo, donde la eliminación de los otros

no solo es necesaria, sino deseable y disfrutable. Las violencias exacerbadas que se viven hoy, bañadas de brutalidad, crueldad y exhibicionismo, han llevado a través de la sobreexposición de contenidos explícitos en los medios de comunicación y, sobre todo, redes sociales, a una insondable anestesia social frente al dolor, destrucción, sufrimiento y menoscabo de otras personas.

¿Cómo se atienden y realizan estas realidades tan confrontativas? En términos microbiológicos, la sociedad es a las asociaciones fluctuantes lo que los hongos o setas al micelio. Es decir, sobre la superficie se observan variadas morfologías y en el subsuelo está una red de filamentos individuales que se van entrelazando progresivamente entre sí, formando un sistema extenso y resistente (Civallero, 2020).

Con sus matices semióticos, *significado* es a *significante*, lo que *concepto* es a *interpretación*, en este sentido, lo que muestra el esquema es que el concepto *Sociedad* apela a la generalización y la institucionalidad que, finalmente, es una totalidad aparentemente inmutable. Por su parte, *Comunidad* hace referencia a la interpretación de una colectividad compuesta por asociaciones fluctuantes.

Figura 1.



Siguiendo con el planteamiento del *Micelio Sociopolítico* como guía conceptual-metodológica de análisis e inspirándose en la propuesta de Sassen (2015), como se cita en Sánchez (2021), sobre estudiar las tendencias subterráneas de las rupturas contemporáneas, se propone llamar *política del subsuelo* a aquella que no está visiblemente institucionalizada. Por ejemplo, y en términos generales, se encuentra la que se genera por el crimen organizado, los colectivos barriales, los grupos juveniles y/o populares, las asociaciones vecinales, etc., que de algún modo tienen sus respectivos hilos con instituciones visibles como el Estado, la familia, la escuela, la economía, la religión y la cultura, es decir, aquella política que se gesta lejos o muy lejos de las estructuras normativas y que, al tiempo, mantiene una relación interdependiente con agentes que sostienen y validan a las instituciones visibles de la superficie.

De esta manera, se entiende que la política es “el conjunto de prácticas e instituciones a través de las cuales se crea un determinado orden, organizando la coexistencia humana en el contexto de la conflictividad derivada de lo político” (Mouffe, 2007, p. 16); este último se refiere a las “formas colectivas de identificación” que constituyen “una esfera de decisión” (Schmitt, 1998, como se citó en Mouffe, 2007, p. 18). En este sentido, la aspiración no es la superación de la oposición nosotros/ellos, sino la distinción “de modo que sea compatible con el reconocimiento del pluralismo” (Mouffe, 2007, p. 21).

El propósito de ubicar el contexto actual en esta analogía es salir de la generalidad superficial, identificar y caracterizar los filamentos que posibilitan la simbiosis entre estructuras y actores, así como las funciones que están cumpliendo a partir de la descripción de sus relaciones, desde las formas en que opera el micelio; esto posibilitaría alertar sobre los elementos hostiles en la red, para generar una estrategia que permita reintegrarlos al sistema y evitar, desde las raíces, la expansión de la disbiosis social.

Con esta postura teórico-analítica respecto a la sociedad, donde es interpretada como un micelio sociopolítico, se apela a las cualidades positivas innatas y aprendidas en todas las personas, para el desarrollo favorable de la sociedad; pero, al mismo tiempo, se insiste fuertemente en el reconocimiento de los ámbitos que no son prósperos o funcionales como aspectos que no dejan de “pertenecernos y nosotros pertenecer a ellos”, porque guardamos una relación interdependiente. Es decir, no se debe negar ni condenar aquello con lo que uno se relaciona en la colectividad;

independientemente de si la relación es directa o indirecta, si la hostilidad es por cuestiones congénitas o aprendidas, existe una responsabilidad con ese nodo de la red.

El asunto clave es cómo evolucionar a ese micelio sociopolítico, el cual pueda funcionar de manera similar al mundo microbiológico, que ha demostrado que más que servir de canales de transporte, como conectores, permite el desarrollo de una verdadera comunidad. Por ejemplo, es a través de los micelios que los árboles viejos transfieren nutrientes a los árboles más jóvenes para ayudarlos en su desarrollo o, cuando los árboles son atacados por hongos dañinos, pueden enviar señales de alarma a otros, para fortalecimiento de sus defensas y transferencia de nutrientes a ese árbol infectado (Civallero, 2020).

Al tiempo que se habla de profundizar en la visibilización de las lógicas o tejido de la política del subsuelo que emerge en múltiples formas en la sociedad de la superficie, se toma distancia de la romantización de esta proposición. Por una parte, sí hay una aspiración utópica de regenerar la sociedad, de mantener la esperanza de que un mundo mejor es posible a pesar de las crudas y crecientes violencias que nos rodean. Sin embargo, cuando se estableció bajo qué mirada se entiende a la comunidad y agencia, ya se ha reconocido que esta puede ser polivalente. Las personas también se unen para hacer daño y los sujetos se empoderan para cometer crímenes. Por lo tanto, la verdadera propuesta es reconocer la conexión que uno guarda con esos ámbitos negativos y dolientes para avanzar de una posición de exclusivamente víctimas a corresponsables y, por ende, posicionarse como los agentes de cambio capaces de refuncionalizar los elementos hostiles de la red.

Aunque proponer formas de proceder es relativamente fácil, lo complejo es hacerlo palpable en la realidad. Para ello, se discute en el siguiente apartado la propuesta metodológica que complementa la postura micélica a partir de un acercamiento a los actores y sus roles en conjunto.

2.1.1 La sociedad de actantes y mediaciones

De acuerdo a lo que ya se ha mencionado, la ruta hacia la comprensión de los filamentos inmersos en el micelio sociopolítico está sustentada en dos teorías provenientes de la sociología y la comunicación. En primer lugar, se retoma de la Teoría del Actor-Red (TAR) de Bruno Latour (2005) la proble-



matización de la sociedad y sus derivados, así como el cuestionamiento a la homogeneidad de los elementos sociales, para rastrear las asociaciones de elementos heterogéneos y explicar el acontecer de la política del subsuelo. En un segundo momento, se alude a la teorización que hace Jesús Martín Barbero (1991) de las mediaciones en los procesos de relación de los actantes; esta misma vinculada a una triangulación de comunicación, cultura y política que reconfigura las subjetividades y, por ende, clarifican el tipo de asociaciones.

Se comienza revisando la definición de *socialización* (Olga Bustos, 1994, como citada en Álvarez-Gayou et al., 2003), quien plantea que se trata de todas las instancias a través de las cuales una persona integra las determinaciones de la estructura social en la que interactúa. Dentro de estas instancias se encuentran la familia, la escuela, la religión, los medios masivos de comunicación, etc.

Lo que se vislumbra en esta enunciación es casi una falacia por hacer una definición circular, donde el mismo concepto que se busca definir es usado para su propia definición. Más o menos esto es lo que propone Latour (2005), salir de ese mundo sociológico falaz, para entrar en un campo de asociaciones que sí expliquen el asunto en cuestión:

Cuando hablamos de lo social, Latour (2005) dice que son las relaciones entre elementos que no son sociales en sí mismos. Es decir, no es que preexista un complejo de elementos enlazados por un “algo” intangible, sino que la sociedad es el conjunto de nuevas asociaciones, relaciones que incluyen humanos y no humanos. Y todo el conjunto de elementos debe considerarse, prácticamente, en un plano de relaciones materiales transversales que unen aspectos heterogéneos del mundo, yendo de lo físico a lo político, y pasando por lo tecnológico, semiótico y psicológico (Vaccari, 2008, como se citó en Utrera Capetillo, 2017, p. 10).

Latour nombra *actantes* al conjunto de elementos que conforman lo social debido a su composición heterogénea que, por ende, dan lugar a conexiones no anticipadas. A continuación, se revisa a detalle esta propuesta.

2.1.1.1 Actantes

Se habla de una sociedad de actantes porque durante la formulación del lenguaje de la *sociología de las asociaciones* (Latour, 2005, p. 24) -la cual es, en estricto sentido, el método que selecciona Latour para sondear en las controversias y abrir la variedad de elementos heterogéneos que pueden

estar asociados- “para escapar de la disociación entre social y naturaleza, humanos y no humanos, se propone, a partir de la semiótica, usar el término agente. Un agente en la textualidad es cualquier entidad que genere un efecto de relación o tenga algún valor de significación. Para la TAR el término más acertado es actante, pues es el agente que actúa o mueve a la acción” (Tirado y Domènech, 2005, como se citó en Utrera-Capetillo, 2017, p. 11).

Con este término se explica que lo social se compone de agentes que están en continuo movimiento, que su estatus cambia constantemente y por lo tanto los efectos que este provoca son contextuales y/o variables según sus relaciones. De ahí que la tarea de la sociología de las asociaciones sea “perseguir a los actores”, esto es, “aprender de ellos en qué se ha convertido la existencia colectiva en manos de sus actores, qué métodos han elaborado para hacer que todo encaje, qué descripciones podrían definir las nuevas asociaciones” (Latour, 2005, p. 28).

Contrario a lo que se pudiera pensar, esta estrategia metodológica no está pensada para facilitar la definición de sociedad; de hecho, se trata de un camino complicado y laborioso. Latour expresa la justificación de este “paradójico” proceso:

El motivo es que quiero romper con el hábito de vincular las nociones de “sociedad”, “factor social” y “explicación social” con una aceleración repentina de la descripción. Cuando los sociólogos de lo social pronuncian las palabras “sociedad”, “poder”, “estructura” y “contexto”, a menudo se apresuran a conectar vastas matrices de vida e historia, movilizar fuerzas gigantescas, detectar patrones muy claros que emergen de interacciones confusas [...] revelar las fuerzas oscuras que mueven los hilos detrás de cada escena. Y no es que se equivoquen, dado que es perfectamente cierto que se han empaquetado relaciones sociales más antiguas de modo tal que parecen tener disponible una explicación fácil de muchos temas desconcertantes. Pero ha llegado el momento de mirar con mucho más cuidado el tipo de agregados reunidos y las maneras en que están relacionados.

La tarea de definir y ordenar lo social debe dejarse a los actores mismos, y no al analista. Es por esto que, para recuperar algún sentido del orden, la mejor solución es rastrear relaciones entre las controversias mismas, en vez de tratar de decidir cómo resolver cualquier controversia dada. De ningún modo se abandona la búsqueda de orden, de rigor y de patrones. Simplemente se resitúan esas búsquedas en un nivel más alto de abstracción, de modo de permitir a los actores desplegar sus propios y diversos cosmos, por más contraintuitivos que parezcan. (Latour, 2005, pp. 41-42)



Finalmente, es necesario reiterar la advertencia metodológica de Latour a la hora de perseguir los actantes para descifrar las betas que los conectan: “viajar con la TAR resultará algo terriblemente lento. Los movimientos se verán constantemente interrumpidos, interferidos, trastornados, y dislocados” (Latour, 2005, p. 45). Ya que en la sociología de las asociaciones no parece posible desplazarse sin la pesada materialidad “para generar hasta la más diminuta conexión” (Latour, 2005, p. 45).

Continuando con la propuesta de Latour, se debe ahondar en la importancia de los actantes, puesto que, para arribar a una descripción de las asociaciones, los actantes reciben una clasificación. Aunque se puede prescindir del hecho de conocer sus características o composición, lo que sí es preciso para explicar la formación de colectivos es conocer la función que cumple cada actante. Latour propone dos términos: intermediarios y mediadores. El primero es aquel que “transporta significado o fuerza sin transformación” (Latour, 2005, p. 63). Mientras que los mediadores “distorsionan y modifican el significado o elementos” (Latour, 2005, p. 63).

Se retoma el siguiente fragmento del libro como ejemplo específico de las implicaciones reales de estos actantes mediadores:

¿Es grande a pequeña la diferencia entre un conductor que desacelera cerca de una escuela porque vio el cartel amarillo que indica “Velocidad máxima 30 km/h” y otro que desacelera porque quiere proteger la suspensión de su coche, que se ve amenazada por una elevación de cemento hecha en la calzada para obligar a desacelerar? Grande, dado que la obediencia del primero atravesó la moral, los símbolos, las señales, la pintura amarilla; mientras que el segundo pasó a través de la misma lista a la que se le ha agregado una elevación cuidadosamente diseñada. Pero es pequeña porque ambos han obedecido algo. El primer conductor, un altruismo que rara vez se manifiesta: si no hubiese desacelerado, las leyes de la moral le hubieran roto el corazón. El segundo conductor, un egoísmo ampliamente distribuido: si no desaceleraba, la elevación de cemento le habría roto la suspensión. ¿Debemos decir que sólo la primera conexión es social, moral y simbólica, y que la segunda es objetiva y material? No. Pero si decimos que ambas son sociales ¿cómo vamos a justificar la diferencia entre conducta moral y resortes de suspensión? Pueden no ser sociales de punta a punta, pero ciertamente resultan reunidas o asociadas por el trabajo de los diseñadores de rutas. No puede uno considerarse un científico social y observar sólo algunos vínculos -los morales, legales y simbólicos- y detenerse en cuanto hay alguna relación física introducida entre los otros. Eso haría imposible toda investigación (Latour, 2005, p. 115).

En este sentido, queda claro que los objetos pueden tener significados diferentes para personas distintas (Alvarez-Gayou, 2003). Esto se debe a que el significado que una persona atribuye a un objeto es determinado por los otros actantes, que están interactuando con ese objeto.

Ahora es cuando la triangulación entre la interpretación, datos y teoría se hace más nítida, porque en las mediaciones que definen el significado de los objetos y afectan las asociaciones el interaccionismo simbólico confirma qué:

Las personas pueden encontrarse juntas y estar viviendo en mundos totalmente diferentes, y que el significado de los objetos es una creación social. De tal forma que [...] la vida de los grupos humanos constituye un proceso en el que los objetos se crean, se transforman, se adoptan o se descartan. La vida de las personas está cambiando constantemente” (Álvarez-Gayou, 2003, p. 68). Vinculado a esta primera parte del andamiaje de la política del subsuelo, está la clasificación de mediaciones; para ello, a continuación, se revisa el trabajo de Jesús Martín Barbero, 1987.

2.1.1.2 Mediaciones culturales, políticas y comunicacionales

Desde esta perspectiva, donde queda claro que en la sociedad se relacionan las personas con las cosas, animales, plantas, organismos, es decir, seres vivos y no vivos y que cada uno de ellos tiene una función específica como intermediarios o mediadores, se presenta la teorización de Jesús Martín Barbero respecto a las mediaciones. Estas se pueden definir como “los lugares donde los sujetos participan e interactúan comunicacionalmente desde una dimensión política y una perspectiva cultural, de acuerdo a las exigencias de las circunstancias” (Ruíz, 2004, p. 65). Es decir, si bien desde la sociología de las asociaciones se pueden desarticular cada uno de los actantes heterogéneos inmersos en la política del subsuelo, resulta mejor cualificar las afectaciones presentes en la red.

Martin Barbero, como buen teórico de la comunicación, parte de clasificar toda acción en relaciones de *producción* o de *consumo*. Posteriormente, presenta cinco categorías conceptuales que permitirán entender las acciones mediáticas. En primer lugar, se refiere a las *matrices culturales* como todos “los conocimientos adquiridos, a las capacidades cognitivas y los referentes individuales y colectivos que hacen particular a una cultura a una sociedad” (Ruíz, 2004, p. 65).

En lo que se puede entender como un segundo nivel, nombra las *institucionalidades* para referirse a las “entidades sociales, formal e informalmente constituidas, que responden a una organización o jerarquía” (Ruíz, 2004, p. 65). En este sentido, la pertenencia de cada actante en diversas institucionalidades le “permite producir múltiples significados de acuerdo al tiempo y al lugar que se ocupe dentro de una determinada institución” (Ruíz, 2004, p. 65). Por otra parte, cuando apela a la *tecnicidad*, evoca a un ámbito instrumental o utilitario de las conexiones; mientras que *ritualidad* son las conductas pactadas desde las matrices culturales en combinación con las institucionalidades de cada actante. Por último, la *sociabilidad* es la determinación de aprobar o desaprobado ciertas prácticas de los actantes, de tal manera que la sociedad puede “aceptar, rechazar, negociar o resistir a los cambios culturales” (Ruíz, 2004, p. 65).

Con este análisis, se devela que toda asociación no es directa, sino mediada, dado que en todo proceso relacional hay una intervención que da sentido y significado a la acción, sea de producción o de consumo. Esta intervención es desde la dimensión política, cultural y comunicacional. Por lo tanto, las mediaciones que afectan y efectúan ciertos actantes permiten entender los procesos de resistencia, de cambio o de adecuación en la política del subsuelo.

Con la suma de conceptos y perspectivas vertidas en esta propuesta teórico-metodológica, se realiza un primer esfuerzo por analizar lo observado en el acompañamiento a las niñas, niños, adolescentes y jóvenes de los tres territorios que forman parte de esta investigación; pero, en el fondo, lo señalado aquí busca ser un horizonte para la comprensión de ellas y ellos en contextos más amplios. Es importante insistir que los primeros hallazgos presentados no son considerados como concluyentes o acabados, pues hacer asociaciones, lecturas y descubrimientos más profundos implica necesariamente más tiempo de trabajo y exploración. En ese mismo sentido, se ha decidido presentarlos en apartados, ya que, como se ha visto, construir una sola red donde se presenten todos los actantes y asociaciones sería prácticamente ininteligible para los formatos de esta publicación.



2.2 TERRITORIOS: ENTRE VIOLENCIAS Y RESISTENCIAS

En este apartado se busca caracterizar algunas de violencias vividas por las niñas, niños, adolescentes y jóvenes, al tiempo que se identifican también las resistencias que emergen frente a estas, así como las relaciones de dependencia o interdependencia que guardan con otros actantes del contexto. Sin embargo, es necesario señalar que la problematización y profundización en el análisis de lo que aquí se presenta tendrá su continuación en una siguiente etapa de esta investigación.

Para tal efecto, se retoma al territorio como categoría marco porque, por un lado, son los territorios donde las violencias se hacen más visibles, lo que permite ubicarlas espacialmente, facilitando un punto de partida para analizarlas; por el otro, aludiendo a la analogía que se ha hecho de las redes de actantes y mediaciones para explicar la dinámica de la *política del subsuelo*, Oscar Soto (2021) recupera los conceptos y definiciones que permiten entender el territorio y las relaciones de poder inmersas en él:

Desde este punto de vista relacional, la territorialidad, como producto y productor de lo social, se constituye por un “tejido denso de redes y ramificaciones” que, pragmática y subjetivamente, configura el entorno de un individuo y de un grupo social con base en relaciones de *dominación* y de *apropiación* (Lefebvre, 1961:233, como se citó en Lindón 2008:41), donde la última tiene una doble dimensión: como campo de acción y campo de significación. La disputa por el territorio, por su producción y control ocurre desigualmente en ambas dimensiones, dado que, si bien los grupos subalternos pueden no tener la dominación concreta y efectiva del territorio, pueden tener una apropiación más simbólica y vivencial del espacio. (pp. 101-102)

2.2.1 El cuerpo: el primer territorio

Se retoma esta idea porque permite visibilizar cómo las violencias dejan huellas en los cuerpos y en la salud física, mental y emocional. Además, ayuda a conectar con las violaciones más globales de los otros territorios y con el sistema económico-social vigente.

Lorena Cabnal, feminista comunitaria territorial de Iximulew, Guatemala, plantea lo siguiente acerca del cuerpo como territorio:

Se trata de un territorio con memoria corporal y memoria histórica, por lo tanto, el primer lugar de enunciación, el lugar para ser sanado, emancipado, liberado, el lugar para recuperar y reivindicar la alegría. El cuerpo que se abraza con el “territorio tierra”, el cual implica un lugar significado e histórico donde habita la memoria larga de los pueblos, un territorio de recuperación por la expropiación colonial, la usurpación de modelos organizativos propios, su imposición mercantilista de propiedad privada, remitido a ser parte del Estado nación colonial pero también en defensa ante el auge del neoliberalismo, a través de las transnacionales extractivas como otra nueva forma de despojo, saqueo y amenaza de la vida de los pueblos. (Cabnal, como se citó en Gargallo, 2013, p. 150).

2.2.1.1 Violencia sexual: sexualidades oprimidas y poco acompañadas

Aunque los cuerpos de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes son violentados de diversas formas de acuerdo a la edad, el género, el territorio que habitan, la religión, etc., es necesario centrarse en algunos aspectos que se observaron a partir del trabajo de campo, los cuales son de suma relevancia.

En los territorios analizados, los cuerpos que más sufren agresión, abuso y violación sexual son los de las mujeres y los hombres feminizados. Todas las niñas reconocen que en algún momento de su vida han sufrido algún tipo de agresión sexual, especialmente en el entorno escolar, familiar y en el espacio público. Un número significativo de ellas ha sufrido, además del acoso, violación sexual a muy temprana edad por parte de algún familiar; generalmente, el violador es un tío, primo, abuelo, padre o padrastro. En este sentido, se pudo identificar que muchas de ellas nunca habían hablado tan enfáticamente de los “sentipensares”, dudas y reflexiones subsecuentes de esta experiencia y, cuando lo intentaron, fueron revictimizadas, sobre todo por sus padres o abuelas.



“Nunca le había dicho a nadie, esto es algo que les pasa a muchas, no soy la única”.

Adolescente, 13 años.



Otra violencia relacionada con el plano de lo sexual es la violencia por motivos de género. Muy tempranamente, tanto hombres como mujeres se sienten atraídos por personas de su mismo género o no se identifican con su sexo asignado al nacer. Sin embargo, por la homofobia y lesbofobia que atraviesa todos sus entornos, deciden anular sus identidades y ajustarse a la norma. Esto ha traído en ellas, ellos y elles, profundos problemas emocionales como depresión y ansiedad que terminan manifestándose en deterioros físicos, sin dejar de mencionar que sienten suma incomodidad en casi todos los espacios, dada la represión de su forma de ser; de ahí que manifiesten que solo pueden sentir un poco de libertad en los centros comunitarios a los que acuden y, específicamente, en los talleres implementados por las investigadoras.



“Siento que me juzgan, por eso sé que no puedo hablar de esto con alguien de allá afuera, mejor me quedo así”.

Joven, 17 años.



Los embarazos a temprana edad también son un problema complejo. Al abordar este tema con ellas y ellos, relatan que muchas de las mujeres que conocen tienen incluso más de un hijo, con apenas quince años de edad; así como el hecho de que las parejas de estas jóvenes, generalmente, son mayores que ellas por cinco y hasta quince años. También se presentan casos donde ambas partes tienen catorce, quince y dieciséis años.

Algo sumamente relevante, visto y compartido sobre todo en las y los adolescentes y jóvenes, es que no atribuyen los embarazos a temprana edad a falta de información sobre el uso de métodos anticonceptivos, sino que, en realidad, identifican poca o nula apertura con sus padres y madres para hablar del tema. De ahí que muchas y muchos de ellos recurren a internet para informarse; además, esa misma falta de confianza y de comunicación hace que cuando ven la posibilidad de tener sexo, lo hacen en condiciones descuidadas e improvisadas, porque saben que no tendrán un espacio seguro para hacerlo por diversas razones: 1) consideran que el lugar más seguro sería su casa, pero eso no es viable por las normas familiares y 2) para alquilar un espacio seguro necesitan dinero y son dependientes económicamente de sus familias.

Hay adolescentes y jóvenes que reconocen que no hay la suficiente educación sexual y emocional, y lo atribuyen a dos factores: por un lado, consideran que en el ámbito escolar no se ha desarrollado una estrategia integral y empática para abordar el tema, que contemple, entre otras cosas, la capacitación de las y los profesores, así como la integración del componente mental y emocional como un elemento de base. Por el otro, identifican a los padres y madres como los principales opositores a que se eduque sexualmente a sus hijas e hijos, pero, cuando las y los adolescentes se embarazan, es mayor la probabilidad de que les den la espalda y los corran de la casa a que los apoyen.



“La maestra nos estaba explicando el uso de los métodos anticonceptivos en la escuela y al otro día ya tenía el montón de padres aquí afuera reclamándole”.

Joven, 16 años.



Por supuesto que la suma de todas estas violencias es el resultado de la permisión simbólica y estructural dada a conductas misóginas, machistas y adultocéntricas, donde las niñas, niños, adolescentes y jóvenes tienen un rol pasivo en los espacios, debido a su dependencia económica y emocional. No obstante, pone en evidencia que su posicionamiento político va en desacuerdo con las pautas sociales que les han puesto en vulneración, aunque en la cotidianidad estén obligados a vivir bajo esas pautas.

2.2.1.2 La alimentación y su relación con el desarrollo de los cuerpos

La dieta principal de la mayoría de las y los participantes consta de tortillas, queso, aguacate, frijoles, arroz, ocasionalmente huevo y muy frecuentemente comida considerada chatarra (sopas instantáneas, papas fritas, refresco, etc.). Asimismo, muchas de las familias viven económicamente al día, así que hay ocasiones en las que las niñas, niños, adolescentes y jóvenes no saben qué van a comer o si van a comer; tampoco cuánto van a comer, ya que, al tratarse de familias numerosas, frecuentemente tienen que racionar la comida para que alcance para todas y todos.

Esto ha tenido grandes consecuencias en sus cuerpos, pues constantemente sufren anemia, problemas dentales u oculares, y su motricidad fina y gruesa no está desarrollada del todo. Estos y otros factores han mermado su aprovechamiento escolar, provocando en algunos casos que sean expulsados de la escuela o que sus padres, madres o cuidadores decidan sacarlos porque “no sirven para eso”. Esto detona en ellas y ellos sentimientos de inferioridad, incertidumbre por sus futuros y vergüenza por no poder seguir los ritmos de la escuela formal. En consecuencia, ven muy lejano que puedan concluir la secundaria o la preparatoria, terminar una carrera queda aún más distante de sus posibilidades, casi inalcanzable. Incluso, muy pocos han compartido con sus familias que tienen esos sueños y hay quienes hasta antes de trabajar con este equipo de investigación nunca antes se habían puesto a pensar qué querían o pensaban sobre los futuros posibles.

““

“A mí me gustaría ser doctora, pero ya sé que me voy a dedicar a limpiar como mi mamá”.

Adolescente, 14 años.

””

““

“A mí me gustaría ser maestra, pero no le he dicho a mi mamá porque se va a enojar”.

Niña, 10 años.

””

2.2.1.3 Idealización de los cuerpos: trastornos psicoemocionales en función de los estándares de belleza

Si bien el uso de las redes sociales ha supuesto para ellas y ellos un lugar de escape, de ocio, la posibilidad de relacionarse con sus pares y/o de pertenecer a algún grupo, también ha tenido impactos en la aceptación o rechazo de sus cuerpos, generando entre las niñas, niños, adolescentes y jóvenes obsesiones y trastornos psicoemocionales en función de los estándares de belleza impuestos, inalcanzables y sustentados en el racismo. Muchas niñas, niños, adolescentes y jóvenes desean ser más blancos, altos, delgados y con rasgos finos. Algunas de las niñas aspiran a cuerpos voluptuosos y los hombres a cuerpos tonificados y voluminosos. Cada vez más tiene lugar la hipersexualización de las niñas, es decir, la exaltación de atributos propios de cuerpos adultos, a través de la ropa, accesorios y comportamientos.



“No hay nada que me guste de mí”.

Niña, 11 años.



Frente a estas violencias, el cuerpo también es el primer territorio de resistencia (Cabnal, como se citó en Gargallo, 2013, p. 150). Es a través de él que las niñas, niños, adolescentes y jóvenes buscan posicionarse en el espacio; por ejemplo, poner el cuerpo para defender los derechos de las mujeres en marchas feministas, ponerlo para salir a tomar una fotografía que retrate las desigualdades de su barrio o colonia, vestirse con pantalón en lugar de falda, tener el cabello corto, maquillarse y pintarse las uñas; siendo estas unas de las expresiones más visibles de ello.

2.2.2 La casa como otro territorio

Se propone mirar la casa como ese otro territorio que, más allá de sus características y delimitaciones físicas, también es un espacio de lo simbólico y que produce subjetividades. Así, se invita a mirar la casa como un lugar, el más inmediato, productor de experiencia humana.

Se puede decir que la casa ha significado para las y los participantes un lugar de cuidado, pero también un lugar que les lastima y violenta. Si bien se reconoce que, en mayor o menor medida, la casa representa el lugar para estar seguro frente las inclemencias del tiempo, de inseguridad, los accidentes viales, o donde se asegura el alimento y agua para la supervivencia, no en todos los casos es así. De hecho, es en este espacio donde han tenido lugar las más graves violaciones a sus derechos: discriminación por identidad sexual, abuso sexual, violaciones, golpes, violencia de género y la realización de actividades exhaustivas sin posibilidades de tener descanso, entretenimiento o intimidad. Esto último debido a que las familias generalmente son muy extensas y las casas que habitan son muy pequeñas, comparten habitaciones mujeres y hombres, niñas, niños y adolescentes. Sus casas son los espacios que más identifican como los lugares donde se sienten menos escuchadas y escuchados, difícilmente pueden sentirse seguros de compartir sus pensamientos, intereses, inquietudes y sueños, pues la ausencia de la mamá, papá o persona cuidadora, causada por la necesidad de cubrir turnos muy extensos o trabajar del otro lado de la



ciudad, provoca que la comunicación se acote meramente a lo funcional: “te encargo a tus hermanos”, “compra el pan”, “lava la ropa”, “limpia la casa” o “haz la comida” son las “conversaciones” cotidianas.

Otro nivel de análisis para la casa como territorio es entendiéndolo como un lugar violentado por agentes externos. A modo de ejemplo, muchas de las familias de Valle del Paraíso no tienen certeza jurídica para ser reconocidos como los propietarios de los terrenos donde construyeron sus casas. Esto ha llevado a una serie de abusos por parte diversas instituciones, tanto públicas como privadas, porque no se les reconoce ningún derecho sobre la propiedad, pero se les obliga a pagar el servicio de agua y drenaje, cuando este último no lo tienen. De hecho, desde el surgimiento de la colonia, han estado solicitando que sea incorporado un sistema de drenaje, sin haber logrado un avance. El tema de la escasez de agua también es grave; esto implica que el espacio donde muchas y muchos de ellos pasan la mayor parte del tiempo no cuenta con las condiciones mínimas de salubridad.



“A veces le ayudo a una señora a limpiar su casa y me paga con cubetas de agua, entonces ahí ando con mis botes”.

Adolescente, 14 años.



Por otro lado, también representa el lugar de la imposición, particularmente frente a la religión. Los tres territorios que formaron parte de esta investigación comparten un fuerte arraigo religioso, que se mueve entre el catolicismo, cristianismo y testigos de Jehová. Sobre todo, las y los adolescentes y jóvenes no se sienten identificados con estas prácticas; sin embargo, son obligados a seguir las normas y estilos de vida que estas imponen, provocándoles en los casos más graves una fuerte frustración, enojo y desesperanza, porque ven imposibilitado no solo su libre desarrollo de personalidad, sino que tienen ya un destino marcado: el de casarse y procrear, cada quien en su respectivo rol de género asignado desde la heteronormatividad. Bajo esta lógica no tiene caso que las niñas “pierdan el tiempo” estudiando o desarrollando algún otro tipo de habilidades que no estén relacionadas al cuidado del hogar. Si alguna niña, niño adolescente o joven quiere desafiar esta norma recibe violencia física y/o psicológica por parte de los miembros de la familia.



“Yo quiero ser abogada, pero mis papás no me dejan, dicen que debo ir a la escuela dominical”.

Niña, 11 años.



Sin embargo, la casa a veces también puede ser el lugar del encuentro, de las risas, del acompañamiento y la solidaridad. Es el espacio donde las niñas, niños, adolescentes y jóvenes se reconocen como parte de un sistema y sienten que su participación es importante para la supervivencia del grupo. Además, es el espacio donde se diseñan estrategias para hacer frente a la violencia estructural, a través de la creatividad puesta al servicio de soluciones a problemáticas; por ejemplo, la instalación de sistemas de captación de agua de lluvia improvisados, aunque solo se cuente con un tinaco (en el mejor de los casos) para almacenarla. Entonces, la casa es también ese lugar ambivalente en el que se concentran, cobran forma y se entretejen las dinámicas de la vida doméstica con las sociales, culturales, institucionales, estructurales, económicas, religiosas y políticas.

2.2.1 El territorio escolar

La escuela ha representado para la mayoría de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes el lugar donde más exclusión, discriminación y abuso han vivido. Se identifica como el territorio de exclusión porque solo el 40% de las y los participantes de esta investigación están insertos en el sistema educativo formal. El resto recurre a centros comunitarios para recibir clases, acompañamiento o algún tipo de regularización. Algunas de las causas de que actualmente no estén insertos en el sistema escolarizado tienen que ver, entre otras cosas, con la falta de recurso económico o los pocos lugares en escuelas cercanas a sus comunidades. Otro factor relevante son los problemas de aprendizaje que, como se mencionó en el apartado del cuerpo como primer territorio, puede estar relacionados a una mala nutrición, problemas económicos, problemas emocionales o vivir con algún Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) sin diagnosticar o mal atendido.



Además, con la pandemia se complejizaron todavía más los escenarios para acceder a la educación, pues al trasladarse al ámbito virtual les fue imposible a las familias sostener los gastos de internet, luz y compra de equipos tecnológicos, lo que a su vez profundizó más las brechas en la educación.

Por otro lado, es territorio de discriminación sustentada en prácticas racistas, pues son los cuerpos “morenos” y “bajitos” que se cubren con ropa desgastada o “pasada de moda” los que mayoritariamente sufren esta discriminación. Curiosamente, estos cuerpos son violentados por otras y otros jóvenes (aunque en algunos casos también por docentes) que muy probablemente viven las mismas condiciones de vulneración, pero que actúan como vasos comunicantes de un racismo introyectado en lo más profundo de sus subjetividades. Esto a su vez genera ambientes hostiles para el aprendizaje, sentimientos de inferioridad, de vergüenza, miedo, pena y una baja autoestima que desencadena, muchas veces, episodios de depresión y/o ansiedad.

Así, el territorio escolar se presenta como un lugar de abuso, porque es en este espacio donde se perpetran con mayor impunidad abusos sexuales contra las niñas, niños, adolescentes y jóvenes. Del 60% de las y los participantes que actualmente no están en el sistema escolarizado, el 35% decidió abandonar sus estudios porque sufrió algún tipo de abuso sexual por parte del docente. Esto es sumamente grave, pues si ya de por sí para ellas y ellos es sumamente difícil alcanzar las condiciones económicas para asistir a la escuela, encima de todo tienen que enfrentarse a la posibilidad de que sus cuerpos sean abusados en un espacio que debería ser seguro.



“El maestro me tocaba, decidí mejor decirle a mis papás que ya no quería seguir estudiando, por eso estoy acá”.

Adolescente, 13 años.



La escuela, al igual que los otros territorios, también tiene sus luces y sombras. Representa el lugar del encuentro con pares, de reconocimiento mutuo, de cercanía con otras realidades, de aprendizajes útiles para la vida y es también la vía para la consolidación de sueños.

2.2.4 La comunidad: Un territorio polivalente

En este apartado se entiende a la comunidad como aquel espacio trascendental para la producción y reproducción de las condiciones materiales y simbólicas de vida de las personas. Por esta razón, resulta importante abordar este componente, pues es el espacio más amplio donde transcurre la vida de niñas, niños, adolescentes y jóvenes.

A lo largo de este documento se ha evidenciado que el machismo es un sistema de creencias fuertemente arraigado en las sociedades. Las consecuencias de vivir en él tienen implicaciones trascendentales en la configuración de las subjetividades, pues es una las estructuras a través de las cuales se ordenan la vida, se designan los roles y espacios en los que los cuerpos se pueden desarrollar, habitar o pertenecer de acuerdo al sexo biológico con el que se nace.

Se pudo identificar que las desigualdades entre mujeres y hombres, sin importar el grupo etario al que pertenecen, son realmente significativas. Mientras que a las mujeres se les sigue designando el espacio de los cuidados de la familia y la casa, los hombres son designados al espacio público, a ser proveedores y quienes sí pueden estudiar o realizar otras cosas que las mujeres no. A diferencia de los hombres, quienes no identifican fácilmente como riesgo andar en la calle, las mujeres sí sienten miedo de salir de su casa y andar solas, porque asumen que algo malo les va a pasar.



“Cuando sé que voy a tener que salir de mi casa me da ansiedad, siento que algo malo me va a pasar y que ya no voy a regresar”.

Niña, 9 años.



Cabe recalcar que no se está diciendo que las únicas afectadas sean las mujeres, pues los hombres también lidian con las violencias del machismo. Por ejemplo, se les exige ser proveedores a temprana edad, sin importar las afectaciones físicas que esto pueda traer a sus cuerpos. Entre más capacidad tengan de generar dinero, más cerca están de ser adultos y, con ello, de ser reconocidos socialmente como un sujeto relevante e importante.



“A mí me gusta jugar básquet, pero como desde pequeño me mandaron a trabajar en la construcción y me ponían a cargar bultos, ahora estoy mal de mi cintura, hay muchas cosas que ya no puedo hacer”.

Joven, 18 años.



En este sentido, la comunidad representa para muchas y muchos un lugar difícil de habitar. Sin embargo, a veces, también representa el lugar del cuidado, del encuentro, del espacio seguro, debido a que a nivel comunidad también se están tejiendo esfuerzos por generar espacios que permitan otras formas de relacionarse.

Sin negar que estos espacios también pueden reproducir ciertas lógicas opresoras, clasistas, racistas y machistas, los esfuerzos por moverse desde otras lógicas alcanzan sus resultados. Prueba de ello son los centros comunitarios que cobijaron la presente investigación, pues a través del trabajo colaborativo que involucra una gran diversidad de actantes, públicos y privados, es que se ha logrado dar “pequeños grandes” pasos hacia la construcción de entornos más empáticos, compasivos, inclusivos, solidarios y fraternos.

Sin reconocerlo o nombrarlo de esa manera, estos espacios hacen una invitación a repensar el cuidado de niñas, niños, adolescentes y jóvenes; al mismo tiempo, están proponiendo pasar de un cuidado que recae únicamente en el entorno familiar (específicamente en las mujeres) a pensar en un cuidado de ellas y de ellos compartido, un cuidado comunitario.

Sin embargo, es importante señalar que, pese a los esfuerzos por colectivizar el cuidado de estos sectores de la población, aún hay una participación diferenciada a partir del género en estos proyectos, pues son las mujeres quienes, en mayor medida, están al frente de estas iniciativas; buscando rutas para consolidar proyectos, reciben y trabajan directamente con las niñas y los niños. En el siguiente capítulo se realiza un esfuerzo por sintetizar ideas para compartir algunas recomendaciones de acciones a diversos niveles, que por ahora son pertinentes de profundizar y seguir trabajando y explorando.



CAPÍTULO III.

ESTADO-COMUNIDAD: RUTAS HACIA LA CORRESPONSABILIDAD

3.1 INVOLUCRAMIENTO SOCIAL O GOBERNANZA: ESTRATEGIA DE SOSTENIBILIDAD

Ha sido importante, como investigadoras de la comunicación y no de las ciencias políticas, conocer un poco del proceso de acción del gobierno, para acotar las ideas y estrategias que pueden contribuir a la generación de *presentes dignos* (Sánchez, 2016) para las niñas, niños, adolescentes y jóvenes. En este sentido, se presenta un breve recorrido entre el análisis, las estructuras, definiciones, formulación y alcances de una política pública.

Respecto al análisis de las políticas públicas, se reconoce que es un campo incipiente, por lo menos en América Latina; en países como Estados Unidos ya hay una consolidación en el estudio de diversos aspectos relacionados con política pública como:

- Los procesos de definición de los objetivos públicos del Estado.
- El desarrollo de organizaciones y programas dirigidos a alcanzar dichos objetivos.
- El impacto de estos programas (Méndez, 1993, como se citó en Aguilar, 2012, p. 116).

Un precedente para el análisis de políticas fue Garry D. Brewer, uno de los alumnos de Harold Lasswell en la Universidad de Yale, ya que propuso una secuencia de momentos que ha dado forma a gran parte de la agenda de investigación que han llevado a cabo analistas de políticas públicas: “Iniciación, estimación, selección, implementación, evaluación y terminación” (Aguilar, 2012, p. 63).

Ahora bien, el punto de partida llegó posteriormente en todas las fuentes consultadas, a partir de la pregunta: ¿qué es política pública? José Luis Méndez (1993) advierte a principios de la década de los noventa

que pudiera ser imposible alcanzar un consenso en la respuesta a esa pregunta: “Las definiciones abundan y la batalla terminológica parece prolongarse *ad infinitum*. Esto se debe a la complejidad del tema y a que los supuestos de diferentes enfoques y áreas de política pueden implicar énfasis distintos” (Méndez, 1993, como se citó en Aguilar, 2012, p. 120).

Para los objetivos de este apartado, se retoma una definición genérica de la mayoría de las y los autores: se trata de toda acción del Estado para cumplir ciertos objetivos. No obstante, Méndez enlista cuatro situaciones, cada vez más compleja una de la otra, que se acercan a la conceptualización:

- Situaciones en las que el Estado no reconoce un problema y, por lo tanto, ni siquiera existe una decisión consciente de no tomar acciones específicas.
- Situaciones en las que el Estado reconoce un problema, elabora un diagnóstico, establece un objetivo e incluso una estrategia, pero decide no ir más allá; es decir, no toma acciones específicas o de corte estratégico para solucionar el problema.
- Situaciones en las que el Estado, ante un problema determinado, ejecuta una estrategia o programa de acciones dirigidas a su solución a través de ciertos incentivos (monetarios, legales, de organización, etc.) y formas (gestión pública directa, gestión semipública, subcontratación, etc.).
- Estos tres tipos de situaciones tienen efectos, previstos e imprevistos, en la sociedad. Tales efectos, sin embargo, no son los únicos que llevan a un determinado estado o situación en alguna área o aspecto de las sociedades. Un estado (con minúscula) social, económico o político no solo se deriva de una inacción, decisión o política pública, sino de una combinación de estos y otros factores. Debido a un mal diagnóstico o a circunstancias cambiantes, una política puede, por ejemplo, agravar un problema. Empero, no se puede decir por esto que la política misma estaba dirigida a agravarlo. La combinación de varias decisiones públicas tomadas por separado puede llevar a un determinado estado o situación no previsto por ninguna de estas. (Méndez, 1993, como se citó en Aguilar, 2012, p. 122).

Con estas premisas, donde el Estado y las problemáticas están siempre vinculados, la palabra agenda juega un rol prioritario y, si bien tiene diferentes significados, se retoma la clasificación de Casar y Maldonado (2008, en Meza, 2014), quienes definen tres tipos de agenda, de acuerdo a los procesos políticos, los actores y los recursos utilizados:

- Agenda pública: Conjunto de temas o problemas identificados como públicos y susceptibles de ser atraídos por el gobierno para la consecución de posibles soluciones. Este tipo de agenda es un catálogo de pendientes públicos que varían en intensidad y urgencia, y que no todos son atendidos por los gobiernos.
- Agenda política: Temas o problemas que forman parte de los discursos de quienes, por sus recursos y facultades institucionales, tienen la capacidad para impulsarla. En este caso, son los partidos y los representantes políticos los que se apropian de algunos asuntos de la agenda pública para que sean atendidos por el aparato gubernamental.
- Agenda de gobierno: Conjunto de prioridades que un gobierno constituido plantea a manera de proyecto y busca materializar a lo largo de su mandato. Esta agenda es también llamada agenda institucional. (Meza Canales, 2014, pp. 30-31)

Pese a estas clasificaciones, Meza Canales menciona que existen otros actores que desde fuera influyen en las decisiones, como los medios de comunicación, las movilizaciones sociales o los intereses corporativos; no obstante, la agenda política es tan hermética que las instituciones orientan qué sectores y actores tendrán mayor influencia y, por lo tanto, “qué elementos de la agenda pública podrán ser filtrados o promovidos hacia la agenda de gobierno a lo largo y ancho de la agenda política” (2014, p. 31).

Entonces, si los problemas de la agenda pública son atendidos conforme a la agenda institucional, es responsabilidad de la ciudadanía entender el orden o proceder del Estado para la atención de las problemáticas sociales que le conciernen (en términos espaciales o de alcance gubernamental). Así, en la investigación del autor referido, existe un catálogo de problemas públicos municipales que abarcan ámbitos que antes pertenecían a otros órdenes de gobierno:

Las reformas sirvieron como base de comparación para determinar con efectividad cómo las agendas se han ampliado a partir de 1983. Así pues, las agendas municipales se pueden clasificar en dos. La primera es la agenda constitucional o acotada, y se trata de aquel conjunto de temas que vienen especificados como parte del quehacer municipal estipulado en el Artículo 115 de la Constitución. El segundo tipo es el aquí denominado como ampliado. Se trata de aquel conjunto de temas en los que gobiernos locales inciden y que no se incluyen en el citado artículo. (Meza Canales, 2014, p. 31)

En este sentido, los elementos de la agenda de gobierno, según el Artículo 115 Constitucional, son:

- Agua potable, drenaje, alcantarillado, tratamiento y disposición de sus aguas residuales.
- Alumbrado público.
- Limpia, recolección, traslado, tratamiento y disposición final de residuos.
- Mercados y centrales de abasto.
- Panteones.
- Rastro.
- Calles, parques y jardines y su equipamiento.
- Seguridad pública, en los términos del Artículo 21 de esta Constitución, policía preventiva municipal y tránsito.
- Los demás que las legislaturas locales determinen según las condiciones territoriales y socioeconómicas de los municipios, así como su capacidad administrativa y financiera.

Los siguientes elementos dejan ver los alcances de una agenda de gobierno ampliada: conservación ecológica, desarrollo municipal, educación, infraestructura municipal, modernización administrativa, participación ciudadana, planeación urbana, política social, salud pública, seguridad pública y protección civil, servicios públicos, transparencia y rendición de cuentas.

Lo importante de este asunto es comprender cómo se configuran las agendas locales y su relación con la agenda de gobierno; al respecto, Meza Canales tiene una teoría:

Existe una fuerte corriente que mantiene el foco en elementos locales para explicar las agendas de gobierno. Este sesgo que proviene de las teorías de la democracia fue puesto a prueba empírica en varios lugares del mundo, lo que generó nuevas ideas y conceptos, que incluyeron innovaciones que ahora se etiquetan con el término de gobernanza.

Me uno a partir de lo que considero que es el estatus actual del debate: investigar el fenómeno de lo local desde una perspectiva institucional y de sistemas para entender la configuración de agendas. Para ello, configuro un modelo teórico de la conformación de las agendas de gobierno en los gobiernos locales. La propuesta medular es que ambas fuerzas, locales y supralocales, interactúan y se moldean entre sí para configurar propiamente las agendas de gobierno. Propongo que, en

buena medida, las entidades supralocales más importantes en el caso mexicano son el gobierno estatal y el federal, que influyen en las decisiones locales a partir de la interacción en tres canales institucionales: el marco legal, los recursos económicos transferidos y las líneas político-partidistas. (2014, p. 44)

Así, el concepto de gobernanza contiene instrumentos que convienen para el desarrollo de la presente propuesta en términos de estrategias para una política pública. Meza Canales (2014) narra cómo en México el estudio de las agendas locales se da a partir de este concepto que estaba apostando a los actores locales para determinar la agenda; es decir, esta última se constituye por el interés, participación y alianza de actores económicos y gubernamentales.

Por lo tanto, hay mucho sentido en que las agendas se desarrollen a partir de los grupos locales. No obstante, la postura política adoptada converge con Meza Canales cuando plantea la necesidad de

Relaciones verticales que influyan en lo local y que en México tienen que ver con realidades características del sistema político. Se trata de la influencia que pueden ejercer gobiernos estatales y federales mediante un número importante de instituciones [...] En lugar de ver los procesos internos en un municipio como detonadores de las agendas locales, se trata de ver al municipio al interior de un sistema. Lindstrom sugiere hacer comparaciones de sistemas de gobiernos locales en lugar de comparar los gobiernos locales en sí" (2014, p. 57).

De acuerdo con lo anterior, el modelo que propone Meza implica la participación como influencia de: gobierno federal, gobiernos estatales y fuerzas locales. "Estos tres actores recurren a canales como las leyes, los dineros y la fuerza política" (2014, p. 58). En términos concretos, para fines de esta investigación-acción y de los propósitos con los que surgió este trabajo, resulta indispensable que toda fundamentación de estrategias o acciones de política pública sea pensada desde perspectivas interdisciplinarias y sostenibles.

Así, el diseño y ejecución de las políticas públicas es un trabajo arduo y complejo, enclavado en ámbitos estadísticos, administrativos y legales. No obstante, aunque todo ello se trata de una parte indispensable, debe complementarse con un quehacer cualitativo más profundo y de largo aliento.



Sin duda, esto podría estar en los límites de la contradicción si se le considera como un ejercicio finito y condicionado a las transiciones gubernamentales. Sin embargo, los estudios revisados en este apartado, así como las experiencias y aprendizajes recuperados del trabajo de campo, dan cuenta de lo valioso que puede ser trazar conexiones verticales y horizontales para converger en el beneficio de todos los actores. Es decir, para que pueda tener lugar un verdadero encuentro estas dos esferas (Estado, comunidad) es necesario que, por un lado, en las comunidades germinen acciones organizativas y, por el otro, que el Estado tenga las capacidades de potenciar y dar continuidad a esos esfuerzos.

Con base en estos fundamentos y justificación, se enlistan los siguientes ámbitos que, desde la perspectiva adoptada, pueden funcionar como guías para planes, estrategias o acciones que contribuyan a la agenda pública, con un bosquejo de elementos teórico-pragmáticos atractivos para la agenda de gobierno.

3.1.1 Requerimientos gubernamentales

Espacios

- Instalaciones seguras y limpias
- Ubicación pertinente
- Amplitud adecuada a la población asistente

Recursos económicos

- Pago de servicios (luz, agua e internet)
- Insumos para la limpieza y mantenimiento
- Materiales didáctico-pedagógicos (pizarrones, proyectores, libros, etc.)

Legitimación

- Reconocimiento del gobierno
- Vinculación con instancias gubernamentales

3.1.2 Implicaciones de la colectividad

Identificación de áreas de oportunidad

- Organización ciudadana para la toma de decisiones
- Acuerdos comunitarios para el abordaje de problemáticas en común
- Incorporación de sus saberes y tradiciones

Aplicación y desarrollo de los proyectos

- Coordinación y administración comunitaria para el cuidado del espacio
- Participación en los procesos formativos
- Cooperación con otros proyectos

Transferencia generacional

- Involucramiento de jóvenes en espacios de acuerdos y toma de decisiones
- Participación de niñas, niños, adolescentes y jóvenes

3.1.3 Respaldo de instancias educativas y privadas

Acompañamiento técnico y académico

- Programas de formación para la comunidad
- Servicio social y prácticas profesionales
- Participación en espacios de reflexión y trabajo







3.2 ESPACIOS SEGUROS DE COMPARTICIÓN, RECREACIÓN Y FORMACIÓN EN CONTEXTOS VULNERADOS

Es claro que la reflexión-invitación manifestada anteriormente no debe limitarse por los prejuicios adultocéntricos y academicistas, los cuales invalidarían toda posibilidad de agencia en niñas, niños, adolescentes y jóvenes. Por lo tanto, el énfasis está en el trabajo colectivo con estas nuevas generaciones que se están desenvolviendo en un mundo agrietado y violento, mismo que les pone en encrucijadas determinantes para su futuro; al final, como cualquier persona en movimiento y condicionada por el contexto, pueden tomar decisiones favorables al mismo tiempo que eligen caminos hostiles.

Concretamente, resultado del proceso investigativo llevado a cabo, se formula un camino metodológico para el desarrollo de espacios donde puedan llevarse a cabo un ejercicio constante de reflexión en el que se toma distancia de toda romantización y prejuicio. Así, se valoran todos los factores concernientes y se acompaña en el reconocimiento y toma de decisiones.

Como se ha mencionado, fue en la práctica que la metodología se afinó en la determinación de aspectos estratégicos para llevar a buen puerto cada sesión. A continuación, se revisan cada uno de ellos.

3.2.1 *Comprensión del contexto*

3.2.1.1 Reconocimiento de la vulneración

Este apartado se refiere a las formas y caras que tiene la vulneración desde las experiencias del taller; es, entonces, el reconocimiento o descubrimiento de todos los aspectos que pueden hacerles sentirse frágiles.

Las primeras descripciones y autorepresentaciones son escuetas

Es posible que como cualquier persona que llega a un lugar desconocido al principio es difícil hablar porque no se ha dado el ambiente de confianza. Sin embargo, puede suceder también que no tengan las palabras para describirse y narrar sus espacios.

En estos casos, la clave está en la paciencia, en dotarles de confianza en sí mismos, e invitar al grupo a que el ambiente sea respetuoso y gentil. También es clave guiar con ejemplos de experiencia propia o ficticios, incluso algunas intuiciones (cuidando de no caer en revictimizaciones o prejuicios) que impulsen el proceso.

Es crucial nombrar el lugar y el cuerpo que habitan, así como los elementos que les rodean

Cabe mencionar que este paso no es un trabajo sencillo por sí mismo, pocas personas tienen el tiempo y ánimo para detenerse a observar y describir su contexto; si a esto se suma que, generalmente en los lugares de extrema vulneración, las niñas, niños, adolescentes y jóvenes no tienen espacios/momentos para compartir su historia y las emociones que en ella contienen debido a sus dinámicas de vida, la labor es aún más complicada.

Hay que asumir, entonces, que el proceso será lento, que debe ser guiado y acompañado en todo momento, y que existe la posibilidad de no obtener algo concreto en este punto. Asimismo, se debe estar al pendiente y preparado para casos donde se requiera contención o canalización, pues este primer paso suele desatar “sentipensares” acumulados.

Los derechos solo son vulnerados cuando sabemos que los tenemos

Entre los relatos que se vierten en estos espacios, desde la mirada externa, son muy notorias las grandes injusticias, la desigualdad y las violaciones a los derechos fundamentales. Sin embargo, en muchos casos, para quien lo cuenta, solo es un momento más de su día a día, nada por lo que escandalizarse o esperar que sea diferente.

El espacio, entonces, permite extender o dirigir la discusión hacia temas que promuevan su ejercicio político; según el caso, los tipos de violencias, perspectiva de género, derechos humanos universales, relaciones de poder, etc. Por supuesto, es un proceso paulatino que implica una “traducción” o adaptación conceptual a aspectos de su vida que le doten de sentido, pues de otro modo el aprendizaje no es significativo.



No es fácil ser la víctima y victimario

Cuando se ha pasado por nombrar las personas y cosas que están alrededor, y se han localizado a sí mismos en medio de todos esos elementos, lo más natural es identificarse en el lugar de víctimas, muy probablemente no de forma literal, pero sí con sus expresiones, porque ciertamente habrán pasado por alguna condición o situaciones lamentables. Ahí corresponde al grupo y tallerista agradecer la confianza, reconocer el dolor que puede representar y, según corresponda, canalizar o continuar acompañando de manera individual.

Aunque efectivamente es complicado, no lo parece tanto cuando se trata de invertir los roles, cuando en sus propias historias se asoma alguna práctica o palabra que afectó a alguien más. Salir del lugar donde recibes afecto para entrar al que te espera con odio no es fácil y, en realidad, no es lo deseable. Justo corresponde enfatizar las luces y sombras, las contradicciones y las tensiones que como personas se tienen, la relatividad de las emociones y reacciones, y que todo ello no es despreciable, que es circunstancial y amerita reflexionarlo para tomar decisiones sobre ese actuar.

3.2.1.2 Identificación de la diversidad

La pluralidad de pensamiento, condiciones y características tiende a ser un aspecto difícil de reconocer por la sociedad. En contextos vulnerados, la diversidad es plenamente invisibilizada.

En este sentido, se identifican niñas, niños, adolescentes y jóvenes neurodivergentes de diversas identidades sexogenéricas, con diversidad funcional y/o enfermedades mentales. Todas las historias convergen en lo difícil que resulta, en primer lugar, reconocer que hay algo diferente y, después, aceptarlo en su identidad. Por supuesto, elevar la situación al plano familiar tiene implicaciones más complicadas.

Se pueden distinguir los rubros e implicaciones, de acuerdo a la condición o características de cada caso:

Neurodiversidad: las formas tradicionales de educación y la falta de información, por parte de la familia y profesores, provoca estigmatización y calificativos peyorativos cuando hay dificultades en el aprendizaje.

Diversidad sexogenérica: infancia y adolescencia implican momentos de cambio en muchos sentidos. Las personas que en estas etapas se identifican con otros géneros y otras preferencias sexuales fuera de la heteronormatividad suelen vivir este proceso en soledad y/o con el constante temor de revelarlo, pues los prejuicios para estas personas y las normas religiosas culpabilizantes son constantes en sus vidas.

Diversidad funcional: en estos casos, el principal problema es el diagnóstico y tratamiento correspondiente. Los problemas auditivos y visuales, entre los más comunes, afectan las relaciones personales, desempeño escolar y autopercepción, y, por ende, su desenvolvimiento en toda actividad.

Enfermedades mentales: debido a la complejidad implicada en la detección y socialización, es uno de los temas más invisibilizados, muchas veces, por las mismas personas que lo padecen, pues buscan ocultar y/o justificar la sintomatología, en el mejor de los casos, porque saben algo al respecto o ya han recibido algún tipo de apoyo; en otros es por absoluto desconocimiento de su propia condición. Todo ello implica menos posibilidades de atención y acompañamiento.

3.2.2 Espacios de compartición y recreación

3.2.2.1 Desestigmatización del ocio

Uno de los pilares de los talleres está en dotar a las niñas, niños, adolescentes y jóvenes de un espacio en el que puedan hacer, decir y ser más allá de las obligaciones del hogar, las responsabilidades laborales, las tareas escolares y las restricciones sociales. La premisa está en tomar conciencia de las escasas oportunidades que tienen para conversar temas de su interés, aprender en colectividad, convivir sin condicionamientos, encontrarse, reconocerse y acompañarse con y a través de otras personas con las que tienen afinidad en algún sentido.

En estos espacios no se reprimen las emociones, no hay castigo ni burla para las equivocaciones, se aprecian los comentarios espontáneos, relacionados o no con el tema en cuestión, se expresan los sentipensares con confianza y libertad, se muestra solidaridad sin prejuicios y se privilegia a la imaginación y creatividad por encima del deber.



En contextos de extrema vulneración, las niñas, niños, adolescentes y jóvenes pocas veces pueden serlo plenamente. La mayoría suelen ser privados de reír, descansar, jugar, realizar actividades que les interesen o para las que tienen talento, participar en actividades que no sean “productivas”, etc. Las condiciones económicas y los problemas de la familia les mantienen en constante estrés y preocupación, cosas que tampoco les es permitido desahogar.

3.2.2.2 Apreciación de los sueños y emociones

Sin llevarlos a una postura meritocrática, estos espacios pueden reformular la forma en que las niñas, niños, adolescentes y jóvenes afrontan las adversidades. Por una parte, se habla con claridad de los elementos que están relacionados con la forma en la que viven, pero no con sus vidas; es decir, las fuerzas económico-político sociales que buscarán mantenerlos siempre en desventaja son ajenas a ellos: no tienen culpa por las condiciones estructurales que les excluyen socialmente, pero al tiempo les incorporan en círculos viciosos para limitar sus posibilidades de cambiar su realidad.

Por otro lado, tienen el espacio y momento propicio para explorar sus habilidades y oportunidades, potenciarlas y encaminarlas al servicio de sus propias metas; estas últimas, comúnmente se enmarcan en lo económico, lo cual tampoco se puede juzgar negativamente, dado su contexto: por supuesto que hay una aspiración de vivir en mejores condiciones. Precisamente, cuando hablan de su futuro en esos términos, la narrativa se queda en la paradoja de “seguir estudiando para ser alguien en la vida”, pero no “poder estudiar por falta de dinero”.

Por lo tanto, estos espacios apelan a la expresión de su presente y futuro en un marco de emociones y de palabras negadas, como los “sueños” y la “esperanza”. Estos aspectos les permiten tomar distancia de la competencia y la productividad, para acercarse más a la plenitud y la solidaridad.

3.2.3 Aprendizajes significativos

Este apartado acompaña con argumentos teóricos a las cualidades destacadas de estos espacios para el desarrollo humano y aprendizaje significativo. Se elaboran a partir del trabajo metodológico en el que están enmarcados.

3.2.3.1 Un proceso formativo a la luz del constructivismo

Si bien se mencionó la vinculación entre comunicación-educación como una de las premisas de los talleres, en este apartado toma prioridad el conocimiento generado en estos espacios. En estricto sentido metodológico, la propuesta está respaldada en el paradigma constructivista, por ello se retoman las ideas clave de este proceso de generación de conocimiento para un espacio de formación alternativo, comenzando por afirmar que “todos somos constructivistas en la vida diaria, dado que existe un reconocimiento generalizado acerca de que, para los seres humanos, el acto de aprender no constituye un proceso pasivo. Los seres humanos inventamos conceptos, modelos y esquemas para darle sentido a la experiencia, además de que continuamente estamos probando y modificando tales construcciones a la luz de nuevas experiencias” (Schwandt, 1998, como se citó en Álvarez-Gayou, 2003, p. 50).

Así, la idea central de este modelo no está en producir representaciones de una realidad independiente, sino que su función es relacional con los elementos de su contexto. Jean Piaget habla de *adaptación* desde el ámbito biológico, proponiendo que “cuanto vemos, escuchamos y sentimos los humanos resulta de nuestras propias actividades perceptivas y, por ende, es específico de nuestra propia forma de percibir y concebir. Así, las estructuras conceptuales que constituyen el significado y el conocimiento no aparecen como entidades que puedan utilizarse alternativamente por diferentes individuos, son constructos que cada persona elabora para sí” (Álvarez-Gayou, 2003, p. 47).

En la visión de Catherine Twomey F. (1996) no importa si se centra al estudiante o a la cultura, importa centrarse en la interrelación de ambos. Por lo tanto, propone tener en consideración los siguientes elementos:

- El aprendizaje no resulta del desarrollo, el aprendizaje es el desarrollo. Los docentes deben dejar que los educandos formulen sus propias preguntas además de que generen sus propias hipótesis, modelos y alternativas, y procedan a probarlos.
- El desequilibrio facilita el aprendizaje. Los errores deben percibirse como producto de las concepciones de los educandos, y por ello no deben minimizarse ni evitarse. En especial, las contradicciones deben explorarse y discutirse.



- La abstracción reflexiva es la energía del aprendizaje. Los humanos, como creadores de significados, buscamos organizar y generalizar la experiencia en una forma representativa. Dar tiempo para la reflexión por medio de la escritura, así como de la discusión de los vínculos entre experiencias y estrategias, facilita la abstracción reflexiva.
- El diálogo dentro de la comunidad engendra nuevos pensamientos. El salón de clases debe considerarse una comunidad en la que se propicia el diálogo, la conversación y la discusión.
- El aprendizaje precede al desarrollo de estructuras. Las ideas generadas por los educandos se convierten en principios organizadores centrales que pueden generalizarse a otras experiencias. (Álvarez-Gayou, 2003, p. 48)

3.2.3.2 Un espacio diverso con perspectiva de género

El papel de las mujeres para el desarrollo de estos espacios es indispensable; de manera natural adquieren un rol protagónico antes, durante y después del proceso formativo para niñas, niños, adolescentes y jóvenes.

Por lo tanto, es necesario reconocer que es mayor el número de mujeres que coordinan, operan y administran los espacios donde se llevan a cabo los talleres. Las madres, preponderantemente, son quienes llevan y recogen a las niñas y niños; están al pendiente del horario y actividades, y participan de los espacios a los que se les invita. En todas las comunidades, la mayoría de estudiantes son mujeres. El voluntariado que acompaña los centros comunitarios tiene mayor número de mujeres que de hombres. El propio desarrollo de este trabajo fue efectuado por investigadoras.

Graciela Hierro (1985, como se citó en Álvarez-Gayou, 2003) enfatiza la existencia de una tendencia opresora de conformar a las mujeres para que su “desarrollo” sea desde el papel que les fue asignado dentro de las jerarquías de poder en la sociedad:

La socialización femenina que se inicia en el hogar y se continúa en los colegios no estimula el deseo latente de autonomía en las niñas. Por el contrario, más bien incita sus fantasías sexuales de satisfacción de sus deseos en forma vicaria: a través de un hombre. La meta última de esta educación no hace hincapié en el crecimiento intelectual sino en el ajuste, en su adaptación a su papel sexual ancestral de madre y compañera de un hombre. (p. 52)

En este sentido, se considera fundamental contar con transversalidad de la perspectiva de género, pues las relaciones, actividades, estrategias, productos y objetivos deben ser próximos a la imagen de la realidad que experimentan, tanto hombres como mujeres, sin dejar de lado las otras identidades sexogenéricas presentes.

Stephanie Riger [2002] considera que darles voz a las perspectivas de las mujeres significa comprender e identificar las formas en que ellas crean significados y experimentan la vida desde su posición en la jerarquía social. El enfoque estriba en cómo se construye socialmente el género. Este enfoque se centra de manera importante en el lenguaje como medio de construcción de significados. (Álvarez-Gayou, 2003, p. 51)

A partir de estas condiciones y necesidades, se promueve hablar de tipos de femineidad o de masculinidad, evitando generalidades que desemboken en prejuicios, desigualdad y, en casos extremos, “eventos violentos y de gran capacidad destructiva” (Álvarez-Gayou, 2003, p. 53).

3.2.3.3 Encuentros de historias desde el interaccionismo interpretativo

A partir de lo que ya se ha planteado para el desarrollo de estos espacios alternativos, se propone un encuentro más bien intencionado; en el sentido que propone Norman Denzin, sobre evitar la mirada inocente y romántica del otro, y atender más los elementos culturales y políticos manifiestos en el intercambio formativo.

En términos más específicos, considera que la intervención/acompañamiento debe dirigirse “hacia una valoración crítica de cómo los individuos que interactúan vinculan sus experiencias vividas con las representaciones culturales de tales experiencias” (Denzin, como se citó en Álvarez-Gayou, 2003, p. 73). De manera que se presta particular atención a temas como “la visión fenomenológica existencial de los humanos y las sociedades, el Self, la emocionalidad, el poder, la ideología, la violencia y la sexualidad” (Denzin, como se citó en Álvarez-Gayou, 2003, p. 73).



CONCLUSIONES

Actualmente, la sociedad atraviesa un momento determinante de resquebrajamiento civilizatorio (Sánchez, 2021) que se manifiesta en la crisis climática, guerras geopolíticas que constantemente se aproximan a desastres nucleares, movilidad humana irrefrenable por causa del despojo de bienes, territorios, libertad, paz y dignidad. Este saqueo resulta de la violencia -ya normalizada- exacerbada que permite la corrupción e impunidad arraigadas en las lógicas capitalistas insostenibles por el agotamiento de los recursos naturales y los principios mínimos de convivencia entre humanos y otros elementos como el agua, tierra, aire limpio, respeto, compasión, solidaridad, etc., indispensables para la vida que solo unos cuantos conocen y que muchas personas nunca podrán conocer (como afirma María Eugenia Sánchez Díaz de Rivera: “nuestro bienestar es el malestar de otros”).

En un mundo así, claro que es tentador escapar de la realidad, negarla y seguir haciendo la vida cotidiana, mientras -en el mejor de los casos- no afecte a las demás personas. Sin embargo, la presente propuesta se suma a muchas otras que emergen escapando de pautas dicotómicas, es decir, con mirada crítica y realista, pero humanista y sensible.

Otro mundo es posible a través de la responsabilidad de transformar las lógicas que han determinado el proceder de la sociedad hasta el día de hoy, el cual ha sido fallido dadas las innumerables violaciones a los derechos humanos en todo el mundo. Por lo tanto, este trabajo apela a un ejercicio de reconocimiento y aceptación de los altibajos y matices en la colectividad. A través de reconocer, repensar y reacomodar socialmente posiciones y posicionamientos políticos, la respuesta a este mundo en crisis va más allá de la empatía, no porque esté mal, sino porque ya no es suficiente “dar el primer paso”. Se precisa de autocrítica, compromiso y consciencia cotidianamente. No por ello se debe prescindir del autocuidado y lo que implica, pero sí hay que aspirar a que todas y todos puedan vivir dignamente.

Así, este trabajo continúa desarrollándose con esta mirada y estas intenciones, de tal manera que se enfatiza la importancia de un ejercicio de profundidad sostenible en el tiempo, pues uno de los grandes aprendizajes de la investigación es la comprensión de la fluctuación de actantes y mediaciones, lo que implica que la política del subsuelo no es estática. Por lo tanto, hay que estar muy atentas y abiertas a los cambios en las relaciones sujetos-comunidad, para no responder a esas modificaciones sociales con prejuicios, negatividad y/o desencanto. Por el contrario, se deben repensar las estrategias más pertinentes para cada situación, desde la empatía, solidaridad, compasión, fraternidad y sobre todo desde un constante ejercicio reflexivo y autocrítico.

REFERENCIAS

- Aguilar, L. (2010) *Política pública*. México: Siglo XXI Editores
- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México, México: Paidós.
- Agencia. (2018, julio 3). Fu-berlin.de. https://www.lai.fu-berlin.de/es/e-learning/projekte/frauen_konzepte/projektseiten/konzeptebereich/lista6/agencia.html
- Arcega, A. (30 de mayo 2022). *Ayuntamiento y el Insus entregan 257 escrituras*. <https://heraldo-depuebla.com/2022/06/22/ayuntamiento-insus-entregan-257-escrituras/>.
- Augé, M. (1992). *Los no lugares. Espacios del anonimato: una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona, España: Editorial Gedisa.
- Barbero, M. (1987). *De los medios a las mediaciones: comunicación, cultura y hegemonía*. Editorial Gustavo Gili, S. A.
- Bourdieu, P. (2005). *Capital cultural, escuela y espacio social*, Siglo XXI.
- Carteño, S. (2020) *Procesos de subjetivación atravesados por la estigmatización territorial y otras violencias. Formas emergentes de ser y existir en un contexto urbano*. México: Universidad Iberoamericana Puebla.
- Civallero, E. (2020). *La biblioteca como micelio. El encanto de entrelazarse*. Pre-print bajo licencia Creative Commons by-nc-nd 4.0: Bibliotecario <https://bibliotecario.org/>
- Cordero, A. (2018). *Centros urbanos, gentrificación y cambios en la población*. El CASC ANTIC de Barcelona. Editorial Itaca.
- Consejo Nacional de Evaluación de Política de Desarrollo Social: *Pobreza infantil y adolescente en México*. Consultado en abril 2021: en https://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Paginas/pobreza_infantil_adolescente.aspx
- Cuenya, M. (1984). *Mortalidad e historia demográfica en la Puebla de los Ángeles durante el periodo colonial (1660-1800)*. *Dialéctica - Revista de la Escuela de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Puebla*.
- Falcón, V. (2005). *Condiciones de pobreza y vulnerabilidad: las dimensiones construidas por mujeres trabajadoras que viven en áreas periféricas de la ciudad de Resistencia*. VIII Jornadas Argentinas de Estudios de Población. Asociación de Estudios de Población de la Argentina, Tandil.
- Foucault, M. (1988). *El sujeto y el poder*. *Revista Mexicana de Sociología*, 50(3), 3-20. <https://doi.org/10.2307/3540551>.
- Fuentes, A. (2021). *Fuerza de trabajo excedente y destrucción corporal: una nueva morfológica de la violencia en México*. Puebla, México: Universidad Iberoamericana Puebla.
- Fondo de Población de las Naciones Unidas (2021). *Informe sobre la situación de las personas adolescentes y jóvenes de Puebla*. UNFPA e INJUVE.

- Galtung, J. (2016). *La violencia: cultural, estructural y directa*. Instituto Español de Estudios Estratégicos.
- Garda, R. (2004). *Reflexiones en torno al poder, el habla y la violencia hacia las mujeres. Violencia contra la mujer en México*. En Comisión Nacional de los Derechos Humanos.
- Gargallo, F. (2013). *Feminismo desde Abya Yala: Ideas y proposiciones de las mujeres de 607 pueblos en nuestra América*. Boletín de Antropología Universidad de Antioquia, vol.28, 237-242.
- Gómez, J. (2011). *Capacidad de agencia en jóvenes caleños vinculados a organizaciones juveniles*. Tesis de maestría, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-CINDE, Manizales, Colombia.
- Guzmán, M. (2019). *Agencia constructiva: acción social para el bienestar colectivo*. Iberoforum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana, vol. XIII, núm. 26, pp. 1-27, 2019. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana CDMX.
- Héau, C. (2007). *Resistencia y/o revolución. Cultura y representaciones sociales*, 1 (2), 55-72.
- Hernández, I. (2012). *Comunicación alternativa como ejercicio de ciudadanía. El uso de medios de comunicación alternativa para el desarrollo de la participación desde la sociedad civil. Análisis de tres casos latinoamericanos*. Universidad Veracruzana.
- Hernández, H. (2022). *Comunicación personal*, julio 2022.
- Kaplún, G. (2005). *La calle ancha de la comunicación latinoamericana*. Conferencia en el IX Coloquio Internacional sobre la Escuela Latinoamericana de la Comunicación (CELACOM), en la mesa redonda "El legado utópico y la praxis comunicacional de Mario Kaplún".
- Latour, B. (2005) *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Martuccelli, D. (2007) *Lecciones de la sociología del individuo*. Conferencia, Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Martín-Barbero, J. (1991) *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. México: Editorial Gustavo Gili, S.A.
- Margulis, M. (2008). *La Juventud es Más que una Palabra. Ensayos sobre Cultura y Juventud*. Itinerarios Educativos, 1(3), 114-116. <https://doi.org/10.14409/ie.v1i3.3919>.
- Margulis, M. (1996). *La juventud es más que una palabra*. Biblos.
- Meza, O. (2014) *Agenda Local. El entorno institucional detrás del proceso de las políticas públicas*. Instituto Nacional de Administración Pública, A.C.
- Mouffe, C. (2007). *Entorno a lo político*. Fondo de Cultura Económica.
- Ortner, S. (1984). *La teoría antropológica desde los años sesenta*. Universidad de Guadalajara.
- Pacto por la Primera Infancia. 2021. Hallazgos preliminares sobre el "Ranking de pobreza en Primera Infancia: un análisis del Pacto por la Primera Infancia a partir de los datos del CONEVAL", México: Pacto por la Primera Infancia.

- Plan Municipal De Desarrollo Nealtican, Puebla 2021-2024.
- Pérez, M. (2005) *Aproximación a un estudio de la vulnerabilidad y la violencia familiar*. Boletín Mexicano de Derecho Comparado, nueva serie, año XXXVIII, núm. 113, mayo-agosto de 2005, pp. 845-867.
- Quecedo, R y Castaño, C. (2002) *Introducción a la metodología de investigación cualitativa*. Revista de Psicodidáctica, 14, 5-39. Vitoria-Gazteiz, España: Universidad del País Vasco
- Reguillo, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Grupo Editorial Norma.
- Ruíz, E. (2004) *Ver las mediaciones simplemente como unidades nos hace caer en un error: la fragmentación. Una propuesta metodológica para la investigación de las mediaciones*. Punto Cero, 09(08), 64-68. Recuperado de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-02762004000100011&lng=es&tlng=es
- Ruiz, N. (2011) *La definición y medición de la vulnerabilidad social. Un enfoque normativo*. Investigaciones Geográficas. Boletín del Instituto de Geografía 77: 63-74.
- Sánchez, J. (2008). *La infancia en la Sociedad del Conocimiento*. Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad - CTS, 4(11), 23-43.
- Sánchez, M. (11 de marzo de 2016). *Una brújula para tiempos nublados*. Universidad Iberoamericana Puebla, México
- Sánchez, M. (2018) *Documento de trabajo de la Investigación Tejido social, socialidades y prácticas emergentes en México ante los desgarramientos civilizatorios del Sistema Universitario Jesuita (SUJ)*.
- Sánchez, M. (2021) *Los desgarramientos civilizatorios: una mirada*. (páginas). En M. Sánchez (Coord.), *Desgarramientos civilizatorios: símbolos, corporeidades, territorios*. Puebla, México: Universidad Iberoamericana Puebla.
- Sánchez León, M. C., López Medina, L. I., y Serna Álzate, I. L. (2015). *La Paz: Una posibilidad desde los niños y niñas afectados por la violencia en Colombia*. Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences, 46(2). [fecha de Consulta 28 de Octubre de 2022]. ISSN: 1578-6730. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18153279005>.
- Sandoval Casilimas, C. (2002). *Investigación cualitativa. Especialización en Teoría, métodos y técnicas de investigación social*. Bogotá, Colombia: INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR, ICFES.
- Sassen, S. (2015). *Expulsiones. Brutalidad y complejidad en la economía global*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Secretaría General del Consejo Nacional de Población (2019). *Proyecciones de la población de México y de las entidades federativas*. Secretaría de Gobernación. Consultado en abril 2021: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/487382/21_PUE.pdf

- Secretaría de Economía del Gobierno Federal de México, Data México (25 de mayo 2021). Nealtican Puebla. <https://datamexico.org/es/profile/geo/nealtican>.
- Schwartzberg, L., Lear, L. y Lui, E. (Productores). (2019). *Hongos Fantásticos* [Documental] Netflix. <https://www.netflix.com/>
- Soto, O. (2021) El desarraigo radical. Apropiaciones predatorias y territorialidades emergentes. Sánchez, M. (Coord.) *Desgarramientos civilizatorios: símbolos, corporeidades, territorios*. Puebla, México: Universidad Iberoamericana Puebla.
- Soto, O. (2022) Comunicación personal, junio 2022.
- Stamets, P. (2005) *Como los Hongos Pueden Salvar El Mundo*. Smlucus.org. Recuperado el 10 de julio de 2022, de http://www.smlucus.org/UserFiles/Files/COMO_LOS_HONGOS_PUEDEN_SALVAR_EL_MUNDO.pdf
- Serrano, T. y Domenech, F. (2005). *Miquel Asociaciones heterogéneas y actantes: El giro postsocial de la teoría del actor-red* AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana.
- Touraine, A. (1987). *El regreso del actor*, Buenos Aires: EUDEBA.
- Touraine, A. (2015) ¿Existe una historia global del siglo xxi? Conferencias magistrales de la Cátedra Alain Touraine. El poder hoy. México: Universidad Iberoamericana Puebla.
- Turner, V. (1969) *The Ritual Process: Structure and Anti-structure*. EUA: American National Standard.
- Utrera, J. (2017) *Nashinandá y Nahndiá. Descripción densa de la sociología de la comunicación ecológica comunitaria mazateca*. Universidad Iberoamericana Puebla.
- Urteaga, E. (2016). *Análisis de Nous, sujets humains de Touraine* 2015.
- Urresti, M. (1998). *La construcción social de la condición de juventud*. En H. Cubides, M. C. Laverde, y C. Valderrama (Eds.), *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*.
- Vaccari, A. (2008) *Reseña de "Reensamblar lo social: una introducción a la teoría del actor-red" de Bruno Latour*. Buenos Aires, Argentina: Centro de Estudios sobre Ciencia, Desarrollo y Educación Superior
- Vargas Beal, X. (2011). *¿Cómo hacer investigación cualitativa? Una guía práctica para saber qué es la investigación en general y cómo hacerla, con énfasis en las etapas de la investigación cualitativa*. Jalisco, México: ETXETA, SC.
- Vignale, S. (2013). Foucault, actitud crítica y subjetivación. *Cuadernos de filosofía* /61. Universidad Nacional del Cuyo – CONICET.
- Zuleta P. (2006). La violencia en Colombia: avatares de la construcción de un objeto de estudio. *Nómadas* (Col), (25),54-69. [fecha de Consulta 01 de Octubre de 2022]. ISSN: 0121-7550. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105115224006>



