

tramas

subjetividad y procesos sociales

*Nuevas formas
de subjetivación en las
infancias y adolescencias*

59

Enero-junio / 2023
año 34



tramas

subjetividad y procesos sociales

tramas

subjetividad y procesos sociales



Casa abierta al tiempo

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA
José Antonio de los Reyes Heredia, *Rector general*
Norma Rondero López, *Secretaria general*

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA, UNIDAD XOCHIMILCO
Fernando de León González, *Rector de la Unidad*
Mario Alejandro Carrillo Luvianos, *Secretario de la Unidad*
María Dolly Espínola Frausto, *Directora de la División de Ciencias Sociales y Humanidades*
Silvia Pomar Fernández, *Secretaria académica*
Teseo Rafael López Vargas, *Jefe del Departamento de Educación y Comunicación*
Miguel Ángel Hinojosa Carranza, *Jefe de la Sección de Publicaciones*

Comité editorial

Leticia Flores / Verónica Alvarado / Aída Robles / Carlos Pérez /
Silvia Carrizosa / Marina Lieberman / Nadina Perrés / José Antonio Maya González

Comité internacional de asesores

María Isabel Castillo (Universidad Diego Portales, Chile)
Silvia Emmer (Universidad de Buenos Aires, Argentina)
Lucio Gutiérrez (Sociedad Chilena de Psicoanálisis, ICHPA, Chile)

Directora

Nadina Perrés Pozo

Coordinadoras de este número:

Norma Alicia del Río Lugo y Silvia Carrizosa

Asesor externo

Jesús Emmanuel González Martínez

Apoyo editorial

Hanna Díaz Lara / Génesis Fuentes Marcos / Martha Elena Jiménez Calzadilla / Ian Isaí Leal Heredia
Diego Partida Coéllar / Ana Karen Romo Vázquez / Cecilia Ruiz Mandujano

Ilustración de portada

Daniela Michelle Gaytán Casarrubias

Diseño de portada

Ana Paola Spindola

Imagen propiedad de la revista *Tramas. Subjetividad y procesos sociales*

Tramas. Subjetividad y procesos sociales aparece en los siguientes índices, bases de datos y colecciones:
Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, El Caribe,
España y Portugal (LATINDEX), Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades (CLASE).

TRAMAS

D.R. © Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco

TRAMAS, año 34, volumen 1, número 59, enero-junio 2023, es una publicación semestral editada por la Universidad Autónoma Metropolitana, a través de la Unidad Xochimilco, División de Ciencias Sociales y Humanidades, Departamento de Educación y Comunicación. Prolongación Canal de Miramontes 3855, col. Ex Hacienda San Juan de Dios, alcaldía Tlalpan, C.P. 14387, México, Ciudad de México y Calzada del Hueso 1100, Edificio V, primer piso, sala 3, colonia Villa Quietud, alcaldía Coyoacán, C.P. 04960, México, Ciudad de México, tel. 55-5483-7444

- Página electrónica de la revista: <http://tramas.xoc.uam.mx> y dirección electrónica: tramas@correo.xoc.uam.mx, revista.tramas.uamx@gmail.com
- Editor responsable: Teseo Rafael López Vargas, Jefe del Departamento de Educación y Comunicación
- Certificado de Reserva de Derechos al Uso Exclusivo del Título número 04-2019-072312532200-102, ISSN en trámite, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Certificado de Licitud de Título número 6664 y Certificado de Licitud de Contenido número 6954, ambos otorgados por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación. Distribuida por la Librería de la UAM-Xochimilco, Edificio Central, planta baja, teléfonos 55-5483-7328 y 29. Edición: Logos Editores, José Vasconcelos 249-302, col. San Miguel Chapultepec, alcaldía Miguel Hidalgo, C.P. 11850, Ciudad de México, tel. 55-5516-3575, logos.editores@gmail.com e impresión: Impresos Seres, 3er Anillo de Circunvalación 73, Barrio San Bárbara, Iztapalapa, C.P. 09000. Última fecha de modificación el 15 de junio de 2023, tamaño del archivo 5.6 MB.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación.

Queda estrictamente prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Universidad Autónoma Metropolitana.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN. 9

TEMÁTICA

Las violencias escolares: reflexiones sobre su complejidad
y las políticas de atención en México
Raúl Enrique Anzaldúa Arce 15

Juego libre: subjetivaciones en las infancias
en tiempos de Covid-19
Ana Karen Pérez Escobar
Valeria Manzur Marín
Margarita Patiño Correa 49

De la colonialidad a la participación política de la niñez
en movimientos indígenas mexicanos
Angélica Rico Montoya 81

¿Ser joven o ser adolescente? De las modulaciones discursivas
al entramado psicosocial
Héctor Zapata Aburto. 111

Adolescencia y violencia escolar. Análisis discursivo
en un grupo de telesecundaria
Abraham Martínez González 135

Nuevas formas de subjetivación en las adolescencias
trans en la Ciudad de México
Marina Freitez Diez 163

CONVERGENCIAS

Trabajo infantil en México: una mirada actual
Diana Paola Pérez Rodríguez
Vania Yael Núñez Varela
David Emigdio Andrade Hidalgo y Costilla 195

DOCUMENTOS

“No, we can’t”: la generación del fin del mundo.
 Vidas precarias, consumidas, agotadas
María Mercedes Zerega-Garaycoa 229

Espacios para el desarrollo de adolescencias y juventudes:
 acciones en CALUC de Zapopan, Jalisco
Alejandro Castro Ledesma
María Carolina Gijón Hinojosa. 253

RESEÑAS

Robachicos. Historia del secuestro infantil en México
 (1900-1960)
José Antonio Maya González 279

ALGO MÁS

Ciudad voraz
Roberto D. Pérez García. 287

Los rostros en transformación
Saúl Pérez Sandoval. 291

Autopsia perinatal
Joaquín de la Torre 297

Este volumen está dedicado a la doctora Yolanda Corona Caraveo, quien fuera cofundadora y alma del Programa de Investigación sobre Infancia. Con la mirada en el horizonte, cristalizó diversos programas de formación siempre abiertos a la democratización del conocimiento para todes y movilizó con su ejemplo gozoso la posibilidad de asumir la responsabilidad ineludible de comprometernos con las siguientes generaciones para hacer de este mundo un espacio amable y acogedor.

Nuevas formas de subjetivación en las infancias y adolescencias

Presentación

La vida actual de niñas, niños y adolescentes transcurre en un vaivén del presente extendido en donde los vínculos se dan tanto en el espacio digital como en lo real de las relaciones cara a cara; espacios en que entran y salen, difuminándose los límites y conformando la intersubjetividad en la que se juega lo íntimo con lo público y la frialdad de los medios de la que se hablaba hace más de medio siglo. Internet ha generado nuevas formas de socialización; si lo que buscamos es el diálogo, hemos de asombrarnos del caleidoscopio de posibilidades que puede tener. Las transformaciones tecnológicas constantes unidas a los cambios sociales y culturales influyen de manera importante en la forma en que niñas, niños y adolescentes construyen su identidad.

Quien lea este número se encontrará con una constante que atraviesa los diversos artículos: el cuestionamiento sobre la producción de subjetividades como parte de estrategias biopolíticas de control, incluyendo la delimitación de las edades, que, sin embargo, de alguna manera escapa en proyectos, procesos y movimientos, flujos de deseos para construir su territorio existencial en medio de condiciones de vida polarizadas entre el lujo y el desecho.

Los contextos en donde se desenvuelven las distintas temáticas: transgénero, movimientos indígenas, aislamiento social por Covid-19, violencias escolares, explotación laboral, precariedades, vigilancias y controles punitivos, recorren no sólo las diversas franjas etarias, desde los primeros años hasta las juventudes, sino también amplias regiones latinoamericanas: Ecuador y México, enclaves de resistencia indígena, de localidades asediadas por la delincuencia y la violencia, hasta la narrativa en torno a quién se convierte en un desaparecido más, sujeto ausente, reconstruido con desgarres de memoria y

reflejado en los rostros de sus compañeros de aula. Este panorama se ve ejemplificado en este número con la reseña de la perspectiva histórico-narrativa sobre los robachicos, historia del secuestro infantil en México.

Otra constante que podemos encontrar es la ubicación del lugar de enunciación de los autores-investigadores, quienes muestran la necesidad de establecer un posicionamiento ético, político e institucional, además de un compromiso con la teoría y los conceptos, para entender la complejidad de las realidades en que se interviene. Se evitan las disociaciones y formaciones discursivas binarias psicológico-sociológicas; los reduccionismos en el caso de focalizar la violencia escolar al *bullying* o el acoso; la política proteccionista *versus* políticas de seguridad, que legitiman el uso del poder-violencia, o la generación de normatividades que encuadran el sinsentido, las tensiones y la cosificación de las subjetividades.

Importa encuadrar las subjetividades en el concepto generacional que permita la ruptura de lo binario, para situarse así en la búsqueda y la flexibilidad que reconozca a las niñeces y juventudes como actores que elaboran conflictos, vinculaciones, dirigidos a una toma de conciencia, con responsabilidades que comparten, y que son acompañados por otras generaciones en el aprendizaje del cuidado de sí, pasando de una posición testimonial a la de participación y de propuestas.

El lector o la lectora encontrará distinciones sutiles que borndan los conceptos y diferencian el poder y la violencia, así como la identidad y la subjetividad. Son entramados discursivos que tejen los puntos de sutura para transformarse en sujetos más allá de ser individuos, con horizontes ético-políticos en espacios de persistencia/resistencia que renuevan modos de vida comunales y de convivencia, así como la relevancia de las experiencias lúdico-artístico-culturales.

Los artículos de este número rescatan las voces que dan cuenta de los grandes malestares que se viven actualmente; de espacios que, pudiendo ser muy placenteros, se convierten en algo mecánico y sin sentido. Nos asombra la posibilidad de crear a través de los

grupos y del intercambio frente a frente, de los vínculos que se logran y difunden en profundos procesos de enseñanza-aprendizaje. Algunos de los artículos que aquí se reúnen dan cuenta de intervenciones que buscan codificar los fenómenos a través de la palabra o del juego simbólico que dan sentido a las vivencias, las emociones, las representaciones sin palabra; dueñ@s de su deseo buscan la coherencia de lo interno con lo real, superando los informes diagnósticos normalizantes, positivistas, que ignoran la agencia de los sujetos y las contingencias estructurales.

Algunos otros artículos nos adentran en aspectos y dimensiones de lo que sucede en diversos contextos con niñas, niños y adolescentes, en la reflexión de las condiciones que estamos viviendo actualmente en las que, referentes como la familia o la escuela, adquieren otros significados y sentidos; respecto a la subjetividad debemos aceptar que la realidad social existe más allá de nuestros mundos imaginarios y personales, es producto de lo social y nos conforma de manera íntima.

Hablar de violencia en el contexto educativo nos obliga a pensar en múltiples violencias en juego, en las que están presentes la violencia social y la institucional, y que nos muestran la gran cantidad de situaciones en las que participamos todos directa o indirectamente. Para quienes nos hemos interesado en la investigación educativa, la frase “la educación está en crisis” nos es muy familiar, por lo que nos agobian preguntas diversas en relación con lo que está sucediendo con ella en todos los espacios; de ahí la importancia de mantener una reflexión constante, pues no estamos frente a un saber acabado, sino en un proceso que se nutre de los cambios tan vertiginosos que estamos viviendo y que nos responsabilizan a seguir en la elaboración de nuevas preguntas.

*Silvia Carrizosa
Norma del Río*

temática

Las violencias escolares: reflexiones sobre su complejidad y las políticas de atención en México

*Raúl Enrique Anzaldúa Arce**

A mi hijo Raúl Emmanuel, quien es mi fuerza y me ha enseñado lo importante de luchar por una vida sin violencia.

Resumen

La violencia escolar tiene multiplicidad de formas, escenarios y agentes, que es necesario tomar en cuenta para evitar una mirada reduccionista del problema. Este artículo muestra la enorme diversidad de formas de violencia *de* la escuela, *en contra* de la escuela, *dentro* de la escuela y *en torno* a la escuela. Esto implica que la *violencia escolar* es un campo problemático muy complejo, con la participación de muchos actores y con efectos muy diversos, que es necesario investigar de forma interdisciplinaria y multirreferencial. La magnitud de la violencia escolar ha generado una serie de políticas de atención por parte del Estado. Aquí se analizan algunas de las propuestas más destacadas que se elaboraron en los dos sexenios anteriores y en el actual. Al final se señalan algunas consideraciones a tomar en cuenta para la elaboración de propuestas de prevención y atención de la violencia escolar en México.

Palabras clave: escuela, violencia escolar, *bullying*, ciberviolencias, políticas públicas.

* Profesor-investigador de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad Ajusco. Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco. Correos electrónicos: [earce@upn.mx], [reanzal@yahoo.com.mx] / ORCID: [https://orcid.org/0000-0003-1746-2431].

Abstract

School violence has a multiplicity of forms, scenarios and agents, which must be taken into account to avoid a reductive look at the problem. This paper shows the enormous diversity of forms of violence *at* school, *against* school, *within* school and *around* school. This implies that *school violence* is a very complex problematic field, with the participation of many actors and with very diverse effects, which it is necessary to investigate in an interdisciplinary and multi-referential way. The magnitude of school violence has generated a series of attention policies by the State. Here we analyze some of the most outstanding proposals that were elaborated in the two previous six-year terms and in the current one. At the end, some considerations to be taken into account for the elaboration of proposals for the prevention and care of school violence in Mexico are indicated.

Keywords: school, school violence, bullying, cyber violence, public policies.

Introducción

Una de las principales problemáticas en la que se conforman las nuevas subjetividades infantiles y juveniles en México es la de las violencias escolares, que en las últimas décadas se han incrementado en su frecuencia, intensidad y en las formas en que se presentan. Entre estas formas, preocupa de manera especial el acoso entre pares y las violencias que se llevan a cabo con el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Nuestro país ocupa el primer lugar en *bullying* en educación básica (OCDE, 2015) y se estima que la mayor parte de las violencias escolares transitan principalmente por las redes sociales (Prieto, Carrillo y Lucio, 2015; Velázquez, Reyes y Espinoza, 2020). Por esta razón, se considera que el *bullying* y las *ci-berviolencias* se han convertido en las principales manifestaciones de violencia escolar en México. Sin embargo, no son las únicas formas

de violencia escolar. En este artículo la intención es mostrar que la denominada *violencia escolar* es en realidad un *complejo campo problemático*, que implica una enorme diversidad de tipos de violencias que aumentan de manera insospechada.

La gravedad de estos problemas ha generado una gran cantidad de investigaciones, muchas de ellas se han enfocado en describir y clasificar las manifestaciones que existen y las que van surgiendo. Algunas de estas investigaciones han dado prioridad a la obtención de información estadística, descuidando la reflexión teórica (Furlán y Spitzer, 2013: 24), quizá por la urgencia de dar cuenta de las transformaciones de las violencias. Cabe señalar que la importancia de la reflexión teórica es primordial para tratar de comprender la complejidad de las violencias escolares como síntoma de problemáticas sociales también muy complejas, cuyos vasos comunicantes no son claros y requieren de mayor estudio.

A la par de las investigaciones han surgido políticas públicas que producen diversos programas y elaborado una buena cantidad de documentos y materiales para tratar de prevenir, detener y atender las violencias escolares. En el presente artículo se proporciona una breve semblanza de algunas de las formas que componen el complejo campo problemático de las violencias escolares, así como una sucinta presentación de las políticas recientes que se han puesto en marcha para tratar de atender esta problemática, señalando sus características principales y sus alcances. Al final se ofrece una serie de consideraciones de lo que se podría tomar en cuenta para la elaboración de propuestas de intervención para la investigación, prevención y atención del campo problemático de las violencias escolares en nuestro país.

Las violencias escolares: un campo problemático complejo

La *violencia escolar* ha tenido diversas acepciones, entre las más recientes se encuentra la establecida por el Programa Sectorial de Educación (PSE) 2020-2024 que a la letra la define como:

El uso intencional de la fuerza o el poder físico, de hecho o como amenaza, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones dentro de la escuela, pudiendo darse indistintamente entre los miembros de la comunidad educativa (SEP, 2020: 127).

Esta concepción recupera casi textualmente la definición de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2002: 2), la cual se emplea como un referente mundial. Sin embargo, es necesario destacar que en el PSE la violencia escolar refiere las violencias *dentro de la escuela*, lo cual deja fuera muchas manifestaciones de violencia *entre la comunidad educativa*, pero que se llevan a cabo fuera de la escuela, en sus entornos físicos o en los espacios virtuales vinculados con la escuela (correos electrónicos, Facebook, WhatsApp, Twitter, Instagram, TikTok). Posiblemente en los programas y las acciones que surjan de este PSE se subsane esta omisión que resulta importante por la magnitud que están cobrando las ciberviolencias.

Ambas definiciones resultan ser muy amplias, por lo que no ayudan a distinguir las diferentes formas de violencias escolares que han surgido en las últimas décadas. Por esta razón, al hablar de violencia escolar, se tendría que hacer referencia al menos a cuatro formas.

Violencia de la escuela

Se refiere a las violencias que ejerce la escuela como institución, entendiendo por *institución* el conjunto de normas, funciones, concepciones, discursos, formas de actuar que regulan las relaciones y prácticas sociales.

La escuela moderna de enseñanza elemental surge como institución en el siglo XIX y forma parte de las instituciones del naciente Estado liberal; en ella participan dos estrategias de *biopoder*: por un lado, el *poder disciplinario* para conformar *cuerpos-sujetos* modelados con hábitos y disciplina (Foucault, 1998), y, por otro, la *biopolítica*,

que se ejerce a través de diversos dispositivos para dirigir la vida y la existencia de las poblaciones (Foucault, 2002, 2006 y 2012) para obtener el mayor provecho posible de ellas.

Michel Foucault entiende por *biopoder* “el conjunto de mecanismos por medio de los cuales aquello que, en la especie humana, constituye sus rasgos biológicos fundamentales, podrá ser parte de una política, de una estrategia política” (2006: 15). Asimismo

El biopoder fue, a no dudarlo, un elemento indispensable en el desarrollo del capitalismo; éste no pudo afirmarse sino a precio de la inserción controlada [y modelada por la disciplina] de los cuerpos en el aparato de producción y mediante un ajuste de los fenómenos de población a los procesos económicos (Foucault, 2002: 170).

La *disciplina* actúa mediante una serie de estrategias de vigilancia, control, evaluación y castigo como “medios de buen encauzamiento” (Foucault, 1998), dirigidos a cada sujeto en su individualidad para modelarlo y extraer de su cuerpo el mayor beneficio, como la fuerza productiva, secuestrándolo temporalmente en instituciones de encierro o de estancia controlada, como la fábrica, la escuela, etcétera. Este biopoder disciplinario de “anatomopolítica del cuerpo” (Foucault, 2002: 168) se complementa con la *biopolítica*, que se centra en:

el cuerpo especie transitado por la mecánica de lo viviente y que sirve de soporte a los procesos biológicos: la proliferación, los nacimientos y la mortalidad, el nivel de salud, la duración de la vida [...] todos esos problemas los toma a su cargo una serie de intervenciones y *controles reguladores: una biopolítica* de la población [...] cuya más alta función no es ya matar sino invadir la vida entera (Foucault, 2002: 168-169).

La biopolítica *es* el biopoder que se ejerce sobre los sujetos como masa o población para regular su existencia y adaptarlos a las instituciones sociales. Una de las estrategias que emplea es la socialización. Para el ejercicio de estas dos formas de biopoder en el ámbito educativo, se creó un *dispositivo pedagógico* (Anzaldúa, 2004) conformado

por diversas instituciones (colegios, normales, ministerios de educación, oficinas administrativas), concepciones, discursos, planes y programas de estudio, normas disciplinarias, reglamentos, sanciones, disposiciones arquitectónicas, etcétera, que articulan de diversas formas las estrategias disciplinarias y biopolíticas.

Ahora bien, el poder disciplinario de la escuela se ejerce por medio del encierro, la vigilancia, los reglamentos y las normas. Estas formas de poder institucional emplean la violencia como uno de sus recursos mediante castigos, humillaciones, discriminación, estigmatización, etcétera. Lo que caracteriza a las escuelas, especialmente las de nivel básico (preescolar, primaria y secundaria), es la función de servir como espacios socializadores que difunden los conocimientos establecidos por una sociedad para ser transmitidos; al mismo tiempo, permiten que los educandos introyecten hábitos, concepciones y valores legitimados, con los cuales se pretende regular el comportamiento, la existencia y la vida de las poblaciones como estrategia *biopolítica*.

La socialización escolar es una forma de ejercicio del poder que suele derivar en maltratos y castigos de diverso tipo (físicos, psicológicos o morales) que resultan violentos, tanto como las imposiciones de conocimientos, concepciones y valores. Para Foucault (1988), la violencia y el poder no son lo mismo, pero están estrechamente vinculados:

¿Significa esto que debemos buscar el carácter propio de las relaciones de poder en la violencia que debió ser su forma primitiva, su secreto permanente y su recurso último, lo que en última instancia aparece como su verdad cuando se le obliga a quitarse la máscara y a mostrarse como es? En efecto, lo que define una relación de poder es que es un modo de acción que no actúa de manera directa e inmediata sobre los otros, sino que actúa sobre sus acciones: una acción sobre la acción, sobre acciones eventuales o actuales, presentes o futuras. Una relación de violencia actúa sobre un cuerpo o sobre cosas: fuerza, somete, quiebra, destruye: cierra la puerta a toda posibilidad [...] En cambio, una relación de poder se articula sobre dos elementos, am-

bos indispensables para ser justamente una relación de poder: que “el otro” (aquel sobre el cual ésta se ejerce) sea totalmente reconocido y que se le mantenga hasta el final como un sujeto de acción y que se abra, frente a la relación de poder, todo un campo de respuestas, reacciones, efectos y posibles intervenciones [...] En sí mismo, el ejercicio del poder no es una violencia a veces oculta; tampoco es un consenso que, implícitamente, se prorroga. Es un conjunto de acciones sobre acciones posibles (1988: 238).

La relación poder-violencia es compleja y polémica. Siguiendo a Foucault, Roberto González Villarreal y Lucía Rivera Ferreiro (2014) sostienen que “la violencia siempre es un recurso, un medio disponible para los participantes en las relaciones de poder” (2014: 16), pero no son lo mismo. Es quizá, como señala Foucault, “su recurso último” (1988: 238). María Inés García Canal (2005), retomando las concepciones de Foucault, distingue también poder de violencia:

La violencia encuentra su fundamento en la negación del otro, rompe toda posibilidad de juego entre los sujetos involucrados, hace del sujeto un objeto, objeto de exterminio, de placer, de uso o de abuso. Lo desaparece en tanto sujeto, y al imponer su fuerza, más que debilitar la capacidad de resistir, la quiebra, la anula, la cercena; la libertad es abolida, el reconocimiento del otro es borrado: no hay otro, la otredad se vuelve objeto a destruir, a exterminar o bien, a abusar [...] La situación se hace aún más complicada, ya que poder y violencia guardan entre sí estrechas y ambiguas relaciones: en las entrañas mismas de toda relación de poder se esconde la violencia, en cualquier momento la relación de poder puede deslizarse hacia un acto de violencia (2005: 118).

Michel Foucault fue desarrollando una analítica del poder a partir de sus estudios genealógicos, en los que señala las características del ejercicio del mismo, pero muy poco habla sobre la violencia (como en la cita de arriba), lo que deja una serie de interrogantes y debates sobre la relación de ambas categorías.

Desde mi perspectiva, la violencia es una práctica que puede ser empleada como último recurso del poder y se caracteriza por el desconocimiento del otro como sujeto (Foucault, 1988; García-Canal, 2005; Ramírez-Grajeda, 2017), lo que implica cosificarlo, hacerlo objeto de uso, abuso o destrucción. Las instituciones educativas, con el biopoder que ejercen, emplean prácticas violentas en las que se desconoce a los otros (cualquiera de los agentes educativos sobre los que se ejerce: alumnos, maestros, autoridades, padres de familia, administrativos) que producen daños de diversa índole. La violencia *de* la escuela está inscrita, principalmente, en sus prácticas disciplinarias, que colocan a los integrantes de la institución educativa y a todos los agentes educativos en un complejo entramado de estrategias y prácticas de poder en las que también hay abuso, daño y destrucción.

Violencia contra la escuela

Es la violencia que alumnos, padres de familia, maestros, empleados, etcétera, ejercen *contra* la escuela, especialmente contra las instalaciones, pero también contra todo aquello que representa la institución escolar: las autoridades, los prefectos, los maestros, los uniformes, los reglamentos, las prácticas, las ceremonias, los rituales, etcétera. De acuerdo con François Dubet, “son violencias ‘anti-escuela’, las destrucciones de material, los insultos y las agresiones contra los docentes, provocadas por los alumnos y, a veces, por su familia y sus amigos” (2003: 28). Se trata de dañar lo que representa la escuela o algunos de sus agentes. Por lo regular es un efecto de respuesta contra el poder y la violencia que ejerce la misma escuela por medio de sus normas disciplinarias, sus castigos, maltratos, humillaciones, jerarquizaciones, desigualdades, discriminaciones, estigmas, competencia, etcétera.

La violencia *contra* la escuela se manifiesta de múltiples maneras: insultando, rebelándose contra sus normas, violando los reglamentos, impugnando sus discursos y prácticas; exhibiendo, menospre-

ciendo, difamando al personal educativo; destruyendo objetos de la escuela o de su personal.

Violencia en la escuela

Se refiere a las violencias que ocurren *en* la escuela entre los diversos miembros de la comunidad escolar (autoridades, maestros, empleados, estudiantes y padres de familia). Es la forma de violencia más reconocida como violencia escolar, y contempla muy diversos tipos de violencia:

- *Bullying*: forma de maltrato repetitivo e intencional de un alumno o un grupo de alumnos hacia uno o varios compañeros de escuela. Se lleva a cabo por cualquier medio: físico, psicológico o moral, para intimidar, someter, aislar, amedrentar y/o atemorizar, emocional o físicamente, a la víctima, dentro de las instalaciones de una institución educativa o fuera de ella. Es la violencia que en los últimos años se ha visibilizado más y ha sido objeto de investigaciones, así como de atención mediática y política (Furlán, 2012), pero no es la única.
- *Acoso*: se refiere al maltrato, intimidación, hostigamiento frecuente y reiterado, ya sea entre pares (como el *bullying*) o entre cualquier miembro de la comunidad educativa (autoridades, maestros, alumnos, padres de familia o trabajadores).
- *Violencia física*: daño sobre el cuerpo o las pertenencias de la víctima.
- *Robo*: tomar y apropiarse de bienes ajenos sin consentimiento del propietario.
- *Violencia psicológica*: es toda acción u omisión que atenta contra la salud o el bienestar psíquico y emocional de cualquier miembro de la comunidad escolar. Implica acciones u omisiones que producen un malestar psicológico, como insultar, degradar, menospreciar, aislar, intimidar, difamar, humillar, amenazar, etcétera.

- *Violencia moral*: es un atentado contra la dignidad moral de las personas, atacando su libertad de creencias, cultura, valores que las conforman y las dotan de identidad de acuerdo con el grupo social al que pertenecen. Muchas de estas violencias están vinculadas con formas de discriminación.
- *Violencia sexual*: abuso, acoso, intimidación, menosprecio vinculado con la sexualidad; muchas veces se trata de agresiones físicas de carácter sexual (tocamientos sin consentimiento de la víctima, abrazos, besos, pellizcos); tomar y/o difundir tanto fotografías como videos íntimos sin permiso de la persona afectada; difamaciones, insultos o burlas de connotación sexual; de manera extrema, puede llegar a la violación.
- *Violencia de género*: daño físico, psicológico o moral derivado de los atributos sociales asociados a ser hombre o mujer, que producen discriminación, menosprecio, segregación, abuso y acoso por efecto de las concepciones sociales sobre los géneros.
- *Discriminación*: daño de diversa índole para agredir a una persona por ser diferente al agresor, ya sea por su condición de género, raza, preferencia sexual, capacidades físicas o intelectuales, etcétera.

Sin pretender dar una taxonomía exhaustiva de todos los tipos de violencia que se presentan en la escuela, la relación anterior es una pequeña muestra de las múltiples modalidades que se presentan; como puede apreciarse, muchas de ellas están vinculadas a otras, incluso se traslapan y se implican, potenciando enormemente los daños que pueden provocar.

Violencia en torno a la escuela

Son formas de violencia que no ocurren dentro del espacio físico de los establecimientos educativos, pero se llevan a cabo entre los miembros de la comunidad escolar o los involucran en espacios virtuales, como *blogs*, redes sociales (Facebook, WhatsApp, Twitter, Instagram, TikTok), entre otros. Aquí se abre una amplia gama de las llamadas *ciberviolencias*, entre las que se encuentran (Velázquez y Reyes, 2020):

- 1) Cortejo *online* hostigante.
- 2) Violencia de pareja (control abusivo y trato violento mediante las TIC) (*dating violence*).
- 3) Invitación sexual y propuestas indecorosas.
- 4) Ciberacoso (entre pares y no pares): persecución, amenaza e intimidación.
- 5) Llamadas y mensajes obscenos.
- 6) Hostigamiento, recepción y envío de mensajes desagradables.
- 7) Acecho (*stalking*) para tener contacto sin consentimiento previo y contra su voluntad.
- 8) Llamadas insultantes.
- 9) Envío/recepción de material pornográfico (*hotsending*).
- 10) Sextorsión: chantaje de publicar material sexual, etcétera.
- 11) Engaño con fines sexuales de un adulto a un o una menor de edad (*grooming*).
- 12) Victimación clandestina.
- 13) Hakeo: intrusión a equipo o redes muchas veces para suplantar la identidad de la víctima y producir conflictos u actos delictivos.
- 14) Envío de virus (*bombing*).
- 15) Difusión de imágenes, videos o grabaciones de sonidos de carácter íntimo o sexual sin el consentimiento de la persona involucrada (*sexting*).
- 16) Trollismo: intimidación, burla o sarcasmo para provocar por encargo de otro.
- 17) Cortar una relación de pareja en línea (*ghosting*).

Cabe señalar que dentro de las violencias *en torno a* la escuela también se incluyen de manera especial las violencias de las comunidades aledañas a la escuela, o incluso la violencia social que se introduce en la escuela, como pueden ser los actos delictivos tanto del fuero común como de la delincuencia organizada, en especial los vinculados con el narcotráfico, que en las últimas décadas ha impactado a las instituciones educativas, donde las víctimas, los agresores y los espectadores forman parte de las comunidades escolares (González-Villarreal, 2011). Algunas de sus manifestaciones frecuentes son:

narcomenudeo, robo, asaltos, secuestros, acoso, etcétera, en las que muchas veces participan alumnos y padres de familia, quienes realizan actos delictivos dentro o en torno a la escuela y contra la comunidad educativa.

Como puede apreciarse, la diversidad de formas de violencia escolar es enorme y cada día crece más:

Según el Estudio Oficial de la ONG internacional *Bullying Sin Fronteras* [BSF] para América, Europa, Asia, Oceanía y África, realizado entre enero de 2021 y febrero de 2022 por los 50 mil colaboradores de la entidad, más el apoyo desinteresado de profesores y alumnos de 20 de las más prestigiosas universidades del mundo; los casos de bullying en todo el planeta continúan en aumento, donde 6 de cada 10 niños sufren todos los días algún tipo de acoso y ciberacoso [...] México tiene un explosivo crecimiento de acoso escolar o bullying y acoso cibernético o ciberbullying en los últimos cuatro años (BSF, 2022).

De acuerdo con los datos del informe de BSF (del 2 de enero de 2002 al 20 de diciembre de 2021), se reportaron 180 000 casos graves de *bullying* en México, lo que coloca al país como el de mayor índice en el mundo: “El *bullying* y el *ciberbullying* son asesinos silenciosos que cada año matan a 200 mil niños y jóvenes en todo el mundo. Son asesinos que se nutren de tres venenos: la soledad, la tristeza y el miedo” (BSF, 2022).

Sin embargo, no sólo la violencia escolar ha venido en aumento,¹ sino también las violencias intrafamiliares:

De acuerdo con las llamadas que se han recibido al 911 [las violencias en las familias mexicanas] han ido en aumento, si se consideran los tres primeros trimestres del último trienio [el estudio se refiere: 2018, 2019 y 2020]. Además, de acuerdo con el Secretariado Ejecutivo de enero

¹ Como se aborda en *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas* sobre las dos últimas décadas; véanse para 2002-2011, Furlán y Spitzer (2013), y para 2012-2021, Furlán (2023).

2015 a abril 2020 los presuntos delitos de violencia familiar han ido en aumento a nivel nacional (Gómez-Macfarland y Sánchez-Ramírez, 2020: 3).

En especial, ahora como efecto de la pandemia por SARS-COV-2, han aparecido nuevas formas de violencia y se han exacerbado las ya existentes (Furlán, 2023), haciendo de esta problemática un campo sumamente complejo para su investigación.

En México, como en muchas partes del mundo, la violencia escolar ha estado asociada al *bullying*, sobre todo desde que el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) comenzó a estudiar este fenómeno. Después de dar a conocer sus resultados en 2007 (Aguilera, Muñoz y Orozco, 2007), el tema se difundió en periódicos y noticieros de televisión, así como también en series televisivas, telenovelas y películas. Con los reflectores puestos sobre el *bullying*, que se ha incrementado en frecuencia y gravedad,² las investigaciones se han multiplicado, de tal manera que para muchos hablar de violencia escolar es referirse a *bullying* (Moreno, 2017).

Sin embargo, como puede apreciarse en esta breve relación, la denominación de *violencia escolar* debe considerarse como la designación de un amplio y complejo *campo problemático* en el que confluyen fenómenos de distinta naturaleza y con la participación de diversos actores sociales y educativos. En consecuencia, las acciones para atender estas problemáticas tendrían que abordar esta complejidad y no reducirse al *bullying*.

² El caso más reciente de *bullying* que ha impactado a la sociedad mexicana es el de la muerte de la estudiante de secundaria Norma Lizbeth, de 14 años de edad, quien falleció el 13 de marzo de 2023 a causa de los golpes que recibió en la cabeza por parte de una compañera de clase durante una pelea, luego de que la víctima fuera acosada por su agresora durante varios meses; esto ocurrió en Teotihuacán, Estado de México (Redacción Animal Político, 2023).

Políticas de prevención y atención a las violencias escolares en México

Aunque en México el problema de la violencia escolar no es nuevo, su visibilización en el ámbito de la investigación educativa es relativamente reciente. El área temática donde se adscriben los estudios sobre violencia escolar se estableció formalmente mediante la colección Estados del Conocimiento, del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Comie), de 2002 a 2011, con el trabajo coordinado por Alfredo Furlán y Terry Spitzer (2013). El área se constituyó debido a la enorme cantidad de investigaciones y ponencias que se registraron en esa década sobre estos temas. En los volúmenes anteriores de Estados del Conocimiento, las investigaciones sobre violencia escolar eran pocas y aparecían diseminadas en otras agrupaciones temáticas. El área que se creó para este campo problemático de investigación se denominó: “Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas”, título que no es casual y se sustenta en la idea de:

no aislar el problema de la violencia de las propuestas que tienen (o deberían tener) las escuelas con relación a la convivencia y la disciplina, [...] integrar la convivencia no sólo como dispositivo de disuasión de la violencia, sino como un complejo campo en el cual quedan involucrados todos los actores de la escuela, implica resolver problemas conceptuales de gran calado (Furlán y Spitzer, 2013: 22).

Esta prevención en la denominación y composición de los trabajos de esta área, donde aparecen juntos la convivencia, la disciplina y la violencia escolar, ha marcado una pauta al configurar el campo problemático de la violencia escolar en composición con los otros dos elementos, con los cuales mantiene vínculos insoslayables y zonas de superposición, a pesar de ser objetos distintos.

En el ámbito de las políticas públicas, el tema de la violencia escolar también es reciente y obedece a su incremento y a la gravedad de sus manifestaciones, que estaban siendo constatadas por las investigaciones, las cuales trascendían a la opinión pública a través

de diversos medios de comunicación. En los dos sexenios anteriores al actual (2018-2024), se pueden distinguir esfuerzos para intentar hacer frente a este problema con programas de políticas públicas; entre ellos destacan los siguientes.

Programa Escuela Segura (PES)

Durante el sexenio del expresidente Felipe Calderón (2006-2012), el problema de la violencia escolar fue objeto de medidas de *política pública*, entendida como:

una serie de decisiones y acciones coherentes e intencionales, tomadas por diferentes actores para resolver un problema políticamente definido como colectivo, dando lugar a un conjunto de actos formales que pretenden cambiar la conducta de grupos sociales que se supone originaron el problema [...] o bien actos que buscan emprender reformas institucionales y no exclusivamente la solución de un problema social determinado (Zurita, 2013: 461).

El expresidente Calderón estableció como un tema central de su mandato la cuestión de la seguridad pública (Zurita, 2013: 462), lo cual apareció claramente expuesto en el documento titulado “Estrategia integral de prevención del delito y combate a la delincuencia”, emitido por la Secretaría de Seguridad Pública (SSP) en 2007. En él se establecía el Programa Escuela Segura (PES) como una estrategia interinstitucional para abordar la violencia escolar, en el cual participaban las secretarías de Desarrollo Social (Sedesol), Educación Pública (SEP), Salud y la Comisión Nacional del Deporte (Conade). El PES constituyó uno de los primeros programas relevantes de política pública en México para atender la violencia escolar desde una perspectiva multisectorial (Zurita, 2013: 463) y con una visión de prevención securitaria como una forma de gobierno.

Ahora bien, de acuerdo con los planteamientos de Michel Foucault (2006), para el Estado securitario, el gobierno no tiene como

objetivo central preservar la integridad del príncipe (como ocurría fundamentalmente en el poder soberano de los monarcas), sino buscar la seguridad de la población, concebida como el conjunto de:

factores susceptibles de modificarse de manera artificial [que] se analiza como un conjunto de elementos que por un lado se vincula al régimen general de los seres vivos [...] y por otro puede dar pábulo a intervenciones concertadas (por medio de las leyes, pero también de los cambios de actitud, de maneras de hacer y de vivir que es posible obtener mediante “campañas”) (Foucault, 2006: 414).

La forma de gobierno del Estado securitario es la *biopolítica* (Foucault, 2012), que se trata de un poder que se ejerce para gobernar la vida de las poblaciones, con la intención de preservarlas y sacar de ellas el mayor provecho posible. Desde esta perspectiva, el gobierno establece medidas preventivas, principalmente por medio de leyes, normas y reglamentos para dirigir, vigilar, regular y sancionar a sujetos y grupos que pongan en riesgo a ciertas instituciones o sectores de la población, como son las escuelas.

El PES reconocía que la violencia en las escuelas estaba vinculada con los entornos violentos de la delincuencia, especialmente con el narcotráfico, contra el cual el expresidente Calderón emprendió una guerra que, paradójica y lamentablemente, causó muchas bajas entre la población civil. En este contexto, el PES se aplicó fundamentalmente en instituciones públicas de educación básica y buscaba salvaguardar la integridad física, afectiva y social de las comunidades educativas:

La seguridad escolar es un dispositivo para manejar las conductas, los individuos y los grupos violentos que ponen en riesgo la integridad física y moral de los estudiantes, maestros y directivos; los objetivos del proceso de enseñanza-aprendizaje; y la salvaguarda de las instituciones educativas (González-Villarreal y Rivera-Ferreiro, 2014: 44).

Como otros programas gubernamentales de seguridad, el PES se instaure fundamentalmente para atender riesgos, es decir, se establecen estrategias bajo “una sospecha de riesgo” (González-Villarreal y Rivera-Ferreiro, 2014: 45), no siempre sobre hechos. Es verdad que la violencia social, vinculada con la delincuencia (tanto de fuero común como del narcotráfico), estaba exacerbada en el país, sin embargo, su impacto en las escuelas era diverso y muchas veces dependía de las zonas en que se encontraban, así como de la presencia del narcotráfico y la guerra contra él. Las medidas generales que establecía el PES no siempre correspondían con las circunstancias de todas las escuelas.

De acuerdo con Úrsula Zurita (2020: 91-94), especialista en políticas públicas para atender la violencia escolar, el PES tuvo una gran relevancia porque instauró importantes avances:

- 1) Fue la primera iniciativa de un gobierno federal en atender la violencia escolar reconociendo que es efecto de su entorno de violencia social³ y de sus contextos sociales, culturales, económicos y políticos particulares.
- 2) Fue una estrategia en la que participaron no sólo varias instancias gubernamentales, sino otros sectores de la sociedad, como los padres de familia, la academia, las organizaciones civiles y diversos organismos internacionales.
- 3) Hizo que se reconociera la importancia de la violencia escolar y colocó en el debate de diversos sectores sociales, como el académico y la opinión pública, esta problemática, en especial el *bullying*.
- 4) Propició que la violencia escolar fuera objeto de investigaciones empíricas que han producido importantes conocimientos sobre las formas en que se presenta y sus diversos efectos.
- 5) Las investigaciones dieron voz a los estudiantes, lo que permitió conocer las experiencias de quienes están involucrados como actores directos, ya sea como violentadores, víctimas o espectadores.

³ En esto coincidimos un grupo de investigadores que analizamos esta cuestión en *Entramados sociales de la violencia escolar* (Anzaldúa, 2017).

Esto permitió generar estudios que completaban las miradas que buscaban explicaciones generales con respaldos estadísticos, pues introdujo las investigaciones de carácter etnográfico e histórico.

- 6) La violencia escolar fue vista desde diversos enfoques: derechos humanos, educación para la paz, resolución de conflictos, entre otros.

A pesar de los avances que significó la implementación del PES, considero que apareció y se desarrolló dentro de un marco de seguridad pública, mas no como un programa propiamente educativo o de intervención psicosocial en las escuelas. Más que intervenir en la prevención y atención a las diversas formas de violencia escolar, operó como estrategia político-policial para gestionar las violencias y preservar la seguridad de las instituciones escolares, pero no la integridad y el bienestar de los agentes educativos como prioridad (alumnos, maestros, padres de familia, etcétera).

Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE)

Al inicio de la presidencia de Enrique Peña Nieto (2012-2018), el PES continuó, aunque con menos fuerza (Zurita, 2020: 83). El tema de la violencia escolar pasó a segundo término, pues la atención estaba centrada en la reforma educativa que imponía las evaluaciones para el ingreso, la promoción y la permanencia del personal docente. Esta reforma fue objeto de debates y luchas que acapararon la atención del sector educativo y de amplios sectores de la sociedad.

Sin embargo, ocurrieron varios casos de violencia escolar, algunos involucraban la muerte de estudiantes en manos de sus compañeros, como los ocurridos en 2014: en Atizapán, Estado de México, la muerte de un estudiante de secundaria por disparo de arma de fuego (Zurita, 2020: 83) y la muerte de un alumno de 12 años en la Escuela Secundaria Técnica de Ciudad Victoria, Tamaulipas, después de que sus compañeros lo tomaron de pies y manos y lo estrellaron contra uno de los muros de la escuela, esto ocurrió el 14 de mayo

(Redacción AN, 2014). Estos acontecimientos provocaron la alarma e indignación de la opinión pública, pues mostraban de manera cruda y perturbadora hasta dónde podía llegar el *bullying*. La respuesta estatal frente a estos acontecimientos (que sólo son una diminuta muestra de lo que ocurre en México desde hace muchos años atrás) fue la conformación de la Estrategia Nacional de Combate a la Violencia Escolar, que involucraba la participación de autoridades educativas federales, estatales y municipales, además de otros actores de instancias gubernamentales y no gubernamentales. Incluía acciones de difusión, capacitación, investigación, registro de casos, así como la elaboración de proyectos y programas educativos, acompañados de materiales (Zurita, 2020: 84) que alertaban sobre los efectos dañinos de la violencia escolar y trataban de favorecer la *convivencia* en las comunidades educativas. Esta estrategia dio pauta a la aparición del Proyecto a Favor de la Convivencia Escolar (PACE) que se piloteó en el ciclo escolar 2014-2015 (Zurita, 2020: 84).

Un año después de los incidentes de 2014, el 14 de mayo de 2015, en Chihuahua, Chihuahua, “cinco adolescentes –uno de 12 años de edad y dos de 15, además de dos mujeres de 13– fueron detenidos por la Fiscalía General del Estado (FGE) debido a que [torturaron y] dieron muerte a un menor [de 6 años] con quien jugaron ‘al secuestro’” (Redacción AN, 2015). Diez días después, el 25 de mayo de 2015, en Tampico, Tamaulipas, una niña de 7 años, de segundo año de primaria, fue agredida sexualmente por tres de sus compañeros de la misma edad, quienes la sujetaron y comenzaron a quitarle la ropa en el salón. Cuando la maestra los sorprendió, los niños dijeron estar jugando a la violación (Redacción *Proceso*, 2015). Estos acontecimientos mostraban, una vez más, el impacto de la violencia social (especialmente la vinculada a hechos delictivos) en la violencia escolar.

Eventos como éstos cimbraron la opinión pública. El PACE continuaba, pero estos hechos dejaban la impresión de que no era suficiente, así que en el ciclo escolar 2016-2017 se formalizó el Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE), que se implementó en primarias y posteriormente en preescolar y secundaria:

[El PNCE] se basó en una estrategia formativa y preventiva para el fortalecimiento personal de los alumnos en torno al desarrollo de habilidades sociales y emocionales, la expresión y manejo de las emociones de manera respetuosa y, por último, la resolución de conflictos mediante el diálogo y la búsqueda de acuerdos (Zurita, 2020: 84).

El PNCE ponía énfasis en la *convivencia escolar* y en el desarrollo de una *cultura de paz*, pero también destacaba la importancia de buscar el *bienestar socioemocional*; estos fundamentos se han mantenido hasta nuestros días en las acciones de los gobiernos, como se presentará más adelante cuando se analice el actual Plan Sectorial de Educación.

Hacia el final del sexenio del expresidente Peña Nieto, el 18 de enero de 2017, otro acontecimiento cimbró a la sociedad mexicana: un estudiante de una secundaria privada en la ciudad de Monterrey, Nuevo León, dispara contra su maestra y sus compañeros dentro de su salón, después se suicida, todo frente a la cámara de video instalada en el aula. Este acontecimiento hizo que se volvieran a retomar algunas acciones del PES, como la revisión de mochilas para evitar la introducción de armas a los colegios, también se instauró el Consejo Nacional de Participación Social (Conapase), que involucraba a la SEP, la Secretaría de Gobernación (Segob), al sindicato de maestros y a los gobiernos estatales, con el fin de establecer acuerdos para prevenir, atender y tratar de erradicar la violencia en las escuelas. Durante este sexenio, los acuerdos, planes y programas tuvieron como estrategia principal el establecimiento de propuestas educativas para favorecer la convivencia escolar, como la principal vía para contrarrestar la violencia, acompañada por una mirada socioemocional que tratara de atender este factor, que poco se había considerado anteriormente.

Si bien estos programas implementaron diversas acciones de prevención y atención a las violencias escolares, centradas principalmente en la convivencia y la educación para la paz, basadas principalmente en las teorías de Johan Galtung, considero que estas estrategias son insuficientes, especialmente las propuestas de Galtung sustentadas en la resolución pacífica de conflictos, concepción bastante limitada de la violencia, pues quedaría reducida a conflictos

interpersonales. Cabe señalar que Galtung (1998) sostiene que las *violencias directas* que se observan son efecto de las *violencias invisibles* o *indirectas*: la *violencia estructural* (derivada de las condiciones socioeconómicas que producen daños en las necesidades humanas básicas y generan desigualdades sociales, injusticia, pobreza, etcétera) y la *violencia cultural* (todas aquellas producciones de la cultura que expresan, legitiman y alientan las diversas formas de violencia). Sin embargo, su propuesta de educación para la paz a partir de la resolución de conflictos no refleja la enorme complejidad que implicaría considerar realmente las violencias estructurales y culturales que originan las violencias directas.

Programa Sectorial de Educación (PSE) 2020-2024

El actual gobierno del presidente Andrés Manuel López Obrador (2018-2024) promulgó en el *Diario Oficial de la Federación* (DOF) del 6 de julio de 2020 el Programa Sectorial de Educación (PSE) 2020-2024, derivado del Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2019-2024. El PSE toma como punto de partida los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2015) y otros ordenamientos nacionales, como

la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes; la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas; la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad; la Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres; la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia; entre otros (SEP, 2020: 2).

El PSE reconoce el problema de la violencia escolar como efecto de otros problemas sociales, como la corrupción, la impunidad, el incremento de la violencia (especialmente derivada de la delincuencia) y la pobreza (SEP, 2020: 5). Advierte que para resolver estos problemas se tiene que trabajar en la renovación del pacto social que “sólo puede alcanzarse a partir de un desarrollo con justicia

social orientado a subsanar las desigualdades y enaltecer la diversidad cultural. La educación deberá constituirse en el cimiento de la regeneración ética, el eje de la transformación social y la palanca del crecimiento inclusivo” (2020: 5). Esto implica transformar el Sistema Educativo Nacional en muchos aspectos, entre ellos, se destaca el objetivo de “generar entornos favorables para el proceso de enseñanza-aprendizaje en los diferentes tipos, niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional” (2020: 9). Éste se considera un objetivo prioritario, en el cual se destaca que, para alcanzar los *entornos favorables* para la enseñanza y el aprendizaje, se requiere garantizar que las interacciones de los actores educativos se lleven a cabo en “ambientes basados en el respeto, la colaboración, *la sana convivencia y la disciplina*” (2020: 15), lo que implica “fomentar entornos sanos, seguros y *libres de violencia*” (2020: 16; cursivas nuestras). Entre las estrategias que se señalan para alcanzar este objetivo (2020: 25-26 y 31), destacan las siguientes:

- 1) Fomentar la integración, la colaboración y la sana convivencia, mediante la participación de la comunidad en el quehacer escolar.
- 2) Fomentar acciones que promuevan valores como los de respeto y solidaridad, que favorezcan ambientes sanos, libres de violencia y discriminación.
- 3) Propiciar talleres de arte y ciencia.
- 4) Articular programas de asesoría y acompañamiento mediante un sistema integral de tutorías y desarrollo socioemocional enfocado principalmente en la atención de la educación media superior y superior.
- 5) Organizar eventos artísticos de difusión cultural (especialmente de literatura) e instrumentar programas educativos para promover valores y una cultura de paz.
- 6) “Asegurar la aplicación de mecanismos con enfoque de derechos humanos y perspectiva de género para la prevención, detección y actuación oportuna en casos de maltrato, acoso y violencia escolar y en la escuela, así como el registro de las incidencias que se presenten en la escuela”.

- 7) “Realizar acciones, actividades y eventos para fortalecer el vínculo de las escuelas con su entorno, con atención a las comunidades con mayor rezago social, marginación y violencia”.
- 8) Impulsar actividades deportivas para promover la convivencia y los valores (SEP, 2020: 31-32).

Del PSE se tendrán que derivar otros programas operativos para la consecución de los objetivos establecidos. Una de las acciones que se han llevado a cabo para elaborar propuestas de programas de atención a la violencia escolar es la Reunión Nacional de la Red de Escuelas Asociadas a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) dentro del marco del “Día Internacional contra la Violencia y el Acoso en la Escuela, Incluido el Ciberacoso”, que se llevó a cabo en noviembre de 2021; fue un foro de propuestas tanto jurídicas como de intervención educativa, del cual se derivaron acuerdos para el desarrollo de planes, proyectos y programas particulares que permitan hacer frente a las violencias escolares, en especial, al acoso y el ciberacoso, que si bien no son las únicas formas de violencia, sí son las más frecuentes.

Lo que se puede observar en este primer documento oficial de política educativa del presente sexenio es que figura el problema de la violencia como un obstáculo para alcanzar ambientes propicios para el aprendizaje y la enseñanza, por lo tanto, para resolverlo, se proponen acciones para fortalecer los valores, en especial el respeto y la tolerancia, así como propiciar procesos educativos, culturales y deportivos para favorecer la convivencia escolar y una cultura de paz. Se trata de una estrategia que apuesta a una educación integral y a la coordinación de acciones e instancias diversas que pueden hacer frente a estas complejas tareas.

Si bien este PSE contempla una visión más integral de la violencia escolar y los factores que pueden incidir en su prevención y atención, sigue presentando limitaciones, como recurrir a las propuestas de Galtung (1998) que, como ya se mencionó arriba, son insuficientes y tienen una visión humanista-funcionalista que no favorece contar con una visión crítica de las condiciones reales que generan y reproducen las violencias escolares.

Por otra parte, se recurre a la idea de la *educación socioemocional* como una forma de combatir las violencias y atenderlas (propuesta que se había implementado desde algunos de los programas del sexenio de Peña Nieto). La educación socioemocional supone el aprendizaje de valores, actitudes y habilidades para comprender y manejar emociones. Es una propuesta impulsada por el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (Cornejo *et al.*, 2021), que busca fomentar el aprendizaje de “‘habilidades blandas’ para el desarrollo económico y social [que] son definidas como ‘la capacidad de colaborar y cooperar con los demás, controlando las emociones y evitando reacciones negativas’” (Bassi, citado en Cornejo *et al.*, 2021: 4-5). Esta propuesta, además de ser contradictoria con el espíritu crítico anti-neoliberal, que aparece en buena parte del documento, también es cuestionable, pues supone que las emociones son susceptibles de regularse por una serie de habilidades cognitivas que se pueden aprender (idea que proviene de las conceptualizaciones en torno a la inteligencia emocional de Goleman). La educación socioemocional parte de una concepción cognitivo-conductual que no considera en los procesos psíquicos el dinamismo complejo de carácter inconsciente, como lo ha demostrado el psicoanálisis, y que, además, están entramados con procesos histórico-sociales con los cuales guardan una relación inseparable, como sostiene Cornelius Castoriadis (2007); asimismo, conforman procesos de subjetivación (Foucault, 2012) de los sujetos inmersos en las diversas prácticas violentas, que escapan al control socioemocional que pretende esta visión, lo cual resulta ser muy reduccionista.

Si hacemos un breve balance de las políticas de los sexenios anteriores y lo que va de éste, podemos observar que se ha entendido el problema de la violencia escolar como efecto de la violencia social y de las condiciones socioeconómicas críticas. Lo que distingue al PES es que estaba enmarcado en una política nacional de seguridad enfocada en combatir el narcotráfico. Las principales acciones de ese programa estaban regidas por una lógica securitaria de preservar las instituciones educativas de la violencia del entorno. Aunque el PES

ponía énfasis en la seguridad y la “mano dura”, también aparecieron algunos programas educativos de prevención y atención a la violencia. Por su parte, el PNCE significó un avance en las políticas de atención a la violencia escolar por poner el énfasis en la educación para la convivencia y la atención socioemocional, mediante diversos programas acompañados de materiales educativos y el establecimiento de Marcos Normativos de Convivencia y Protocolos de atención a diversas formas de violencia. Por último, el PSE se ha promulgado recientemente y son pocas las acciones que se han realizado hasta ahora, por lo que es difícil valorarlo. Aparentemente, retomará programas educativos centrados en la convivencia escolar, la educación basada en valores y una cultura de paz (inspirados principalmente en Galtung, 1998), sin dejar de vincular el problema de la violencia social escolar como efecto de las críticas condiciones socioeconómicas. Falta concretar este programa en programas específicos, también es necesaria una reconceptualización crítica de la violencia escolar y los factores que la provocan y que intervienen en sus múltiples modalidades.

Algunas consideraciones generales para las acciones de prevención y atención a las violencias escolares

Después de señalar brevemente la enorme complejidad del campo problemático de la “violencia escolar” y mostrar algunas características de los tres últimos programas de políticas de Estado para atender estos problemas, vale la pena abordar algunas consideraciones a tomarse en cuenta cuando se piensa en propuestas de prevención y atención de las violencias escolares. En virtud del poco espacio para este trabajo, inevitablemente lo que se presenta es muy esquemático, aunque requiere un desarrollo mayor.

- 1) Toda acción programática debe considerar que, cuando se habla de violencia escolar, en realidad se alude a un *campo de problemas muy extensos, de formas, actores y ámbitos con gran dinamis-*

- mo, lo que implica una constante transformación y una incesante aparición de nuevas expresiones, a veces articuladas con otras, con la participación, también dinámica, de nuevos actores, con efectos incalculables y generalmente más diversos y profundos. Esto implica un enorme desafío para la investigación, pues no basta con actualizar las cartografías de las violencias: *hace falta la reflexión teórico-crítica*,⁴ *multi-referencial e interdisciplinaria* sobre la información empírica de la cambiante realidad de las escuelas y de la comunidad educativa inmersa en estas violencias. De lo contrario, las propuestas, las legislaciones y los marcos normativos quedarán rezagados y desvinculados de la realidad.
- 2) Las violencias escolares, por su diversidad, no pueden reducirse al acoso y al ciberacoso, aunque ambas formas han sido las más frecuentes y preocupantes en los últimos años.
 - 3) Cada forma de las violencias escolares presenta sus propias características, por lo que resulta necesario poner atención en ello al elaborar propuestas de investigación e intervención.
 - 4) Son muchos los autores y las instancias que consideran el campo problemático de la violencia escolar como efecto de una enorme cantidad de factores que se agrupan bajo el término genérico de *violencia social*, como señala Johan Galtung (1998), quien considera que la violencia social está conformada por dos grandes e intrincados ámbitos: la violencia estructural y la violencia cultural. Aun cuando hay bastante acuerdo en estas consideraciones generales, queda mucho por reflexionar-conceptualizar de forma crítica, apoyándose en investigaciones empíricas acerca de la compleja relación que hay entre las violencias sociales y su intrin-

⁴ En *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas, 2012-2021* se presenta el capítulo “Análisis del uso de la teoría en investigaciones sobre violencia escolar” que expone un estudio al respecto. Este estudio lo realizamos un grupo de investigadores en seis áreas consideradas por el Comie para estudiar la violencia escolar. Se pudo constatar que 70% de las publicaciones analizadas hace un uso academicista de nociones “teóricas” o “referenciales” (sólo citan algunas definiciones o documentos de política pública como mera formalidad) sin que haya un trabajo teórico importante que se emplee en la construcción del objeto de estudio y en la discusión de los resultados de las investigaciones referidas (véase Furlán, 2024).

cada articulación con las violencias escolares. Esto implica que las acciones para prevenir y contrarrestar las violencias escolares deben atender los factores que producen la violencia social con políticas públicas que tengan alcances sociales, económicos y culturales, que no pueden reducirse al estrecho y complejo ámbito escolar y sus entornos.

- 5) Se reconoce que la violencia escolar contempla al menos cuatro ámbitos problemáticos que se señalaron al principio de este artículo: las violencias *de* la escuela, las violencias *en* la escuela, las violencias *contra* la escuela y las violencias *en torno a* la escuela. Cada ámbito presenta múltiples formas de violencia entre todos los actores que participan directa o indirectamente en las instituciones educativas. Esta complejidad debe ser considerada en las acciones y los programas de intervención, tomando en cuenta precisiones regionales y locales que reconozcan las peculiaridades que se presentan en cada lugar y los actores involucrados.
- 6) Es conveniente recuperar lo mejor de cada plan, programa, protocolo, marco normativo y legislativo que se han producido en los sexenios anteriores, elaborados con la colaboración de muchos expertos, investigadores, académicos, docentes y agentes de la sociedad civil que participaron en su diseño e implementación.
- 7) La atención de las violencias escolares requiere de la participación de muchas instancias de gobierno, pero también de organismos de la sociedad civil, así como de las instituciones educativas federales, regionales, estatales y locales, además de las comunidades educativas de cada escuela, para atender en su ámbito de competencia la planeación, elaboración, implementación, aplicación y el seguimiento de los programas y las acciones que se emprendan.
- 8) Si bien las acciones y los programas que se elaboren requieren de la participación de las comunidades educativas en su conjunto, debe reconocerse el papel especial de ciertos agentes educativos que en ocasiones son mencionados en planes y programas, pero no siempre se aprovecha su presencia, por ejemplo, supervisor, asesor técnico-pedagógico (ATP), director(a), orientador(a) edu-

cativo(a) (en caso de que la institución cuente con este personal) y tutor(a) (que debería contar con una preparación especial para atender estos problemas); cada uno de ellos puede tener un papel clave en las instituciones educativas para aplicar los programas que se implementen, pero requieren de una preparación permanente al respecto. Es lamentable, por ejemplo, que en las escuelas secundarias de la Ciudad de México el orientador educativo tiende a desaparecer por ciertas políticas de sexenios anteriores. Es verdad que de forma errónea el orientador funcionaba como una especie de ministerio público en las escuelas, encargado de vigilar y sancionar las faltas disciplinarias y administrativas de los estudiantes, sin duda esto tendría que cambiar. Sin embargo, se trata de profesionales, en su mayoría psicólogos y pedagogos, que de ser bien capacitados en problemas de prevención y atención de las violencias escolares serían actores relevantes para llevar a cabo las tareas delicadas de los programas que surjan, así también los agentes antes mencionados.

Reflexiones finales

La violencia escolar alude a un campo problemático muy complejo, que tiene muchas facetas y actores. Esta multiplicidad de formas de violencia se ensamblan, se acumulan y se potencian, agravando las situaciones y sus efectos. Lamentablemente, también es un campo muy dinámico, donde aparecen nuevas manifestaciones y transformaciones. Esto es un desafío no sólo para la investigación, sino para la elaboración y aplicación de programas de intervención, que no deben perder de vista que las expresiones de las violencias escolares son un reflejo sintomático de problemas económicos, sociales, culturales, políticos, institucionales (las violencias intrínsecas a la escuela con su papel predominantemente disciplinario, el cual tendría que cambiar) y subjetivos, también complejos y diversos.

En los últimos sexenios, el problema de la violencia escolar ha sido objeto de atención y se han producido programas, estrategias,

acciones, normatividades, leyes, reglamentos y materiales que no han sido evaluados, los cuales deberían adecuarse y actualizarse para enriquecerse con nuevas propuestas, que habrán de ajustarse de acuerdo con las condiciones particulares de las zonas y escuelas donde se pretendan aplicar. No sería conveniente una política de “borrón y cuenta nueva” como muchas veces se ha hecho, especialmente en el campo educativo, donde cada sexenio se quiere partir de “cero” y proponer planes, programas y estrategias nuevas, sin considerar todo lo elaborado anteriormente por especialistas y que puede ser de mucha utilidad.

Se requiere también conocer, analizar y adecuar propuestas que han servido en otros países o que proponen especialistas de organismos transnacionales. No debe hacerse una aplicación mecánica, porque las condiciones y realidades de nuestro país son muy diferentes a las de otras latitudes, sin embargo, toda propuesta tiene aspectos valiosos que han de recuperarse, después de su evaluación (a partir de la reflexión crítica) y la consideración de las condiciones regionales, locales y particulares de las instancias donde se aplicarían.

La complejidad de la violencia escolar, por la variedad de formas, actores y circunstancias, requiere propuestas de intervención basadas en investigaciones, experiencias, reflexiones teóricas y trabajo interdisciplinario, multi-referencial, intersectorial, con la participación de las comunidades educativas, acompañadas de acciones que ayuden a resolver los factores que producen el campo problemático de la violencia escolar, me refiero a la violencia social en sus dimensiones estructural y cultural.

Referencias

- Aguilera, Antonieta, Muñoz, Gustavo y Orozco, Adriana (2007), *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en primarias y secundarias de México*, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México.
- Anzaldúa, Raúl (coord.) (2017), *Entramados sociales de la violencia escolar*, Universidad Pedagógica Nacional, México, [<http://edito->

- rial.upnvirtual.edu.mx/index.php/9-publicaciones-upn/362-en-tramados-sociales-de-la-violencia-escolar].
- Anzaldúa, Raúl (2004), *La docencia frente al espejo: imaginario, transferencia y poder*, Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Xochimilco, México.
- Bullying Sin Fronteras (BSF) (2022), *Bullying en México. Estadísticas de acoso escolar 2020-2021*, [https://bullyingsinfronteras.blogspot.com/2017/03/bullying-mexico-estadisticas-2017.html].
- Castoriadis, Cornelius (2013), *La institución imaginaria de la sociedad*, Tusquets, Buenos Aires.
- Cornejo, Rodrigo *et al.* (2021), “La educación emocional: paradojas, peligros y oportunidades”, *Saberes Educativos*, núm. 6, enero-junio, pp. 1-24, [https://saberseeducativos.uchile.cl/index.php/RSED/issue/view/5557].
- Dubet, Francois (2003), “Las figuras de la violencia en la escuela”, *Docencia*, núm.19, pp. 27-37.
- Foucault, Michel (1988), “El sujeto y el poder”, en Hubert Dreyfus y Paul Rabinow, *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Foucault, Michel (1998), *Vigilar y castigar*, Siglo XXI Editores, México.
- Foucault, Michel (2002), *Historia de la sexualidad 1. La voluntad de saber*, Siglo XXI Editores, México.
- Foucault, Michel (2006), *Seguridad, territorio y población*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- Foucault, Michel (2012), *Nacimiento de la biopolítica*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- Furlán, Alfredo (2012), “Inseguridad y violencia en la educación: problemas y alternativas”, *Perfiles Educativos*, vol. 34, núm. especial, pp. 118-128, [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982012000500011&lng=es&tlng=es].
- Furlán, Alfredo y Spitzer, Terry (coords.) (2013), *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011*, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior/Consejo Mexicano de Investigación Educativa (col. Estados del Conocimiento), México.

- Furlán, Alfredo (2015), “Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas”, *Conferencias Magistrales*, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México.
- Furlán, Alfredo (coord.) (2024), *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2012-2021*, Consejo Mexicano de Investigación Educativa (col. Estados del Conocimiento), México. [En prensa].
- Galtung, Johan (1998), *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución*, Gernika, Bilbao/Guernica y Luno.
- García-Canal, María Inés (2005), “Poder, violencia y palabra”, *Tramas. Subjetividad y procesos sociales*, núm. 25, julio-diciembre, pp. 113-128.
- Gómez-Macfarland, Carla y Sánchez-Ramírez, María Cristina (2020), “Violencia familiar en tiempos de Covid”, *Mirada Legislativa*, núm. 187, Senado de la República, LXIV Legislatura-Instituto Belisario Domínguez, México, [http://bibliodigitalibd.senado.gob.mx/bitstream/handle/123456789/4891/ML_187.pdf].
- González-Villarreal, Roberto (2011), *La violencia escolar. Una historia del presente*, Universidad Pedagógica Nacional, México.
- González-Villarreal, Roberto y Rivera-Ferreiro, Lucía (coords.) (2014), *La gestión de la violencia escolar*, Universidad Pedagógica Nacional, México.
- Moreno, Hugo César (2017), “Violencia y discurso del *bullying*”, en Raúl Anzaldúa (coord.) (2017), *Entramados sociales de la violencia escolar*, Universidad Pedagógica Nacional, México, pp. 177-205, [<http://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/9-publicaciones-upn/362-entramados-sociales-de-la-violencia-escolar>].
- Muñoz, Gustavo (2008), “Violencia escolar en México y en otros países: comparaciones a partir de los resultados del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 13, núm. 39, pp. 1195-1228, [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662008000400008&lng=es&tlng=es].
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2015), “Resultados de PISA 2015. Bienestar alumnos”, OCDE, [<https://www.oecd.org/pisa/PISA2015-Students-Well-being-Country-note-Mexico.pdf>].

- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2002), *Informe mundial sobre la violencia y la salud. Sinopsis*, [https://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/abstract_es.pdf].
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2015), “Objetivos de Desarrollo Sostenible”, 25 de septiembre, [https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/].
- Prieto, María Teresa, Carrillo, Claudio y Lucio, Luis (2015), “Violencia virtual y acoso escolar entre estudiantes universitarios: el lado oscuro de las redes sociales”, *Innovación Educativa* (México), vol. 15, núm. 68, mayo-agosto, pp. 33-47, [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732015000200004].
- Ramírez-Grajeda, Beatriz (2017), “La violencia como desconocimiento del otro”, en Raúl Anzaldúa (coord.) (2017), *Entramados sociales de la violencia escolar*, Universidad Pedagógica Nacional, México, pp. 21-45.
- Redacción AN (2014), “Muere por ‘bullying’ estudiante de secundaria en Tamaulipas”, *Aristegui Noticias*, 21 de mayo, [https://aristeguinoticias.com/2105/mexico/muere-por-bullying-estudiante-de-secundaria-en-tamaulipas/].
- Redacción AN (2015), “Tragedia en Chihuahua: juegan al secuestro con un niño de seis años y lo matan”, *Aristegui Noticias*, 16 de mayo, [https://aristeguinoticias.com/1605/mexico/tragedia-en-chihuahua-jugaban-al-secuestro-con-un-nino-de-seis-anos-y-lo-matan/].
- Redacción Animal Político (2023), “Muere Norma Lizbeth, estudiante víctima de *bullying* en secundaria de Teotihuacán”, *Animal Político*, 16 de marzo, [https://www.animalpolitico.com/estados/muere-norma-lizbeth-estudiante-de-secundaria-bullying-teotihuacan].
- Redacción BBC (2014), “México: el gobierno anuncia medidas para combatir el *bullying*”, *BBC News*, 4 de junio, [https://www.bbc.com/mundo/ultimas_noticias/2014/06/140604_ultnot_mexico_programa_bullying_an].
- Redacción Proceso (2015), “Alumnos de primaria agreden a compañera al jugar a la ‘violación’”, *Proceso*, 13 de junio, [http://www.proceso.com.mx/?p=407584].

- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2020), *Programa Sectorial de Educación (PSE) 2020-2024*, Diario Oficial, 6 de julio.
- Senado de la República (2019), “México, en los primeros lugares del mundo en acoso escolar”, *Boletín del Senado de la República*, núm. 237, [<http://comunicación.senado.gob.mx/index.php/informacion/comision-permanente/boletines-permanente/45768-mexico-en-los-primeros-lugares-del-mundo-en-acoso-escolar.html>].
- Velázquez, Luz María y Reyes, Gabriel (2020), “Voces de la ciberviolencia”, *Voces de la Educación*, vol. 5, núm. 9, pp. 63-75, [<https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/204>].
- Velázquez, Luz María, Reyes, Gabriel y Espinoza, Laura (2021), “De la ciberviolencia a la violencia física: el día que Holk irrumpió en la prepa”, *Revista Educación*, vol. 45, núm. 1, pp. 1-16, Universidad de Costa Rica, Costa Rica, [<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44064134013>].
- Zurita, Úrsula (2013), “Políticas, programas, legislación, proyectos y acciones gubernamentales y no gubernamentales”, en Alfredo Furlán y Terry Spitzer (coords.), *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011*, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior/Consejo Mexicano de Investigación Educativa (col. Estados del Conocimiento), México.
- Zurita, Úrsula (2020), “Avances, cambios y desafíos de los programas educativos en torno a la violencia en las escuelas mexicanas”, en Alfredo Furlán y Nidia Eli Ochoa (coords.), *Investigando sobre la convivencia y la violencia en las escuelas*, Homo Sapiens, Buenos Aires, pp. 77-103.

Fecha de recepción: 15/12/22
 Fecha de aceptación: 14/04/23

DOI: 10.24275/tramas/uamx/20225913-48

Juego libre: subjetivaciones en las infancias en tiempos de Covid-19

*Ana Karen Pérez Escobar**

*Valeria Manzur Marín***

*Margarita Patiño Correa****

Resumen

La pandemia por Covid-19 en México permitió observar una gran cantidad de problemáticas que han tenido efectos en la niñez, como aspectos sociales, cognitivos y emocionales. El confinamiento trajo consigo la llamada “sana distancia”; es decir, la restricción de la socialización con los otros. Esto generó efectos en el desarrollo y la subjetivación, en donde la infancia estuvo socializando sólo con las personas inmediatas a su sistema familiar. Durante ese tiempo hubo cierre de escuelas, restricción de áreas de recreación, parques y centros de entretenimiento, siendo limitados los espacios seguros para el desarrollo integral de la infancia. Debido a estas afectaciones es pertinente proponer el juego libre como herramienta de intervención, punto de encuentro entre niñas, niños y adultos en dispo-

* Licenciada en Psicología. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Facultad de Psicología, Unidad Profesional de Ciudad Hidalgo. Correo electrónico: [anaescobr26@gmail.com] / ORCID: [https://orcid.org/0000-0002-3503-1478].

** Licenciada en Psicología. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Facultad de Psicología, Unidad Profesional de Ciudad Hidalgo. Correo electrónico: [valeriamm.vmm@gmail.com] / ORCID: [https://orcid.org/0000-0002-1585-7897].

*** Maestra en Psicología de la Educación con perspectiva psicoanalítica por el Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación (IMCED). Docente en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Facultad de Psicología, Unidad Profesional de Ciudad Hidalgo. Correo electrónico: [margarita.patino@umich.mx] / ORCID: [https://orcid.org/0000-0002-1105-670X].

sición de incluirse en el juego, como un lugar de subjetivación por medio de actividades lúdicas, en respuesta a las necesidades y demandas de la población infantil, así como de padres y madres de familia, ante los efectos que trajo consigo la pandemia por Covid-19.

Palabras clave: pandemia por Covid-19, aislamiento social, juego libre, niñez, subjetividad.

Abstract

The Covid-19 pandemic in Mexico allowed to observe a huge number of problems that had effects on children's development. Such as social, cognitive, and emotional aspects. Confinement brought with it the called "healthy distance", that is the restriction of socialization with others. This generated effects on the childhood development and subjectivation, who were only socializing with people close to their family system. During this time, there were schools closures; recreation areas, parks and entertainment centers were restricted, and safe spaces for the integral children development were limited. Due to these affectations, it is pertinent for us to propose free play as an intervention tool, a meeting point between girls, boys and adults willing to be included in the game, as a place of subjectivation through playful activities, in response to the needs and demands of the children's population, as well as parents, in the faced of the effects brought about by the Covid-19 pandemic.

Keywords: Covid-19 pandemic, social isolation, free play, childhood, subjectivity.

Del escenario

La pandemia por Covid-19 en México expuso una gran cantidad de problemáticas en el desarrollo y la subjetivación infantil, mismas que generaron afectaciones en aspectos psicosociales, cognitivos y emo-

cionales. El confinamiento trajo consigo la llamada “sana distancia”, o distanciamiento social, que fue la restricción de la socialización con los otros a menos de metro y medio de distancia, con el objetivo de prevenir los contagios del virus SARS-COV-2 que amenazaba la vida del mundo entero. La mayoría de la población adulta continuó su vida bajo “la nueva normalidad”, tomando las medidas de prevención dictadas por el gobierno mexicano. Sin embargo, los niños y las niñas de México abandonaron las aulas desde marzo de 2020 debido al cierre de escuelas a nivel nacional y se implementaron clases a distancia, dejando de lado la interacción y la vinculación social y emocional directa de los infantes con profesores y compañeros. Al mismo tiempo, fueron limitados los espacios seguros para el desarrollo integral de la infancia: parques, centros recreativos, tiendas, cines y calles. En medio de esta situación pandémica, la niñez mexicana quedó en vinculación presencial con los adultos de su entorno, adultos preocupados por las incertezas del día a día: situaciones de muerte de familiares, pérdida de salud, la economía, el trabajo, etc., y estableció poca disposición para compartir su tiempo y acompañar el jugar de la niñez a su cargo.

Este artículo data de la experiencia de acompañamiento en el proceso de intervención de la niñez durante sus juegos, en el escenario de una ludoteca ubicada en la población de Ciudad Hidalgo, Michoacán, la cual, dicho sea de paso, es una población que de manera constante está siendo asediada por la llegada de distintos grupos de organizaciones delictivas pertenecientes al crimen organizado, generando un clima de constante tensión, violencia e inseguridad social, que permea hasta otros escenarios en donde la niñez se desenvuelve (la escuela, la familia, la recreación). Por ello, en esta ciudad es de suma importancia brindar espacios seguros y estimulantes de juego a niños y niñas.

La ludoteca es un espacio estimulante que permite a la niñez acceder a su derecho a jugar y desarrollarse integralmente, lo que contribuye a su desarrollo cognitivo, social, psicomotor y emocional. De acuerdo con la Real Academia Española (RAE, 2022) una “ludoteca” es un centro de recreo en donde se guardan juegos y juguetes para su

uso y préstamo; algunas ludotecas presentan juguetes terapéuticos, educativos o estimulantes, de acuerdo con el enfoque que se desee dar al espacio de juego. El espacio de la ludoteca de Ciudad Hidalgo, donde se llevó a cabo la intervención, está pensado para niños y niñas de distintas edades, que oscilan entre los 2 y los 8 años, en donde se hace uso del juego libre como herramienta y estrategia para el aprendizaje y la interacción. Proporciona un espacio seguro y el material de juego adecuado para ser utilizado por sus usuarios.

Dentro de una ludoteca se crea un ambiente donde niños y niñas se sientan seguros, cuidados, sostenidos, protegidos, respetados y acompañados. La ludoteca es, a la vez, espacio y herramienta del juego, contribuye a la subjetivación de la niñez y permite que ésta asimile y construya su realidad interna, así como a la construcción del Yo mediante el uso y desarrollo del lenguaje, el reconocimiento y la relación con el otro. La subjetivación se construye a partir del mundo de lo simbólico que precede a la niñez, el lenguaje y la palabra; tal como lo menciona Dolto, “un niño poco comunicativo de 9 meses puede llegar a ser, por medio del lenguaje aún sin pronunciar palabras, dueño de su deseo” (1983: 13), aunque para ello es necesaria la alteridad, la interacción que se crea con los otros, quienes enuncian las palabras, como lo son sus cuidadores, con quienes se establecen vínculos afectivos y efectivos de confianza. Justamente el espacio de la ludoteca busca brindar acompañamiento y crear una vinculación que permita generar cambios en la vida emocional de la niñez, así como promover el juego como herramienta de comprensión y reelaboración de las vicisitudes vividas.

Nuestra experiencia nos permite decir que niños y niñas que vienen de crecer en medio de la pandemia presentan miedos, ansiedad a la separación, dificultades para relacionarse, retardo significativo en la enunciación del lenguaje, complicaciones motoras, de coordinación motriz fina, además de limitaciones en el desarrollo de la autonomía, la seguridad y la tolerancia a la frustración que genera el sistema social por sí mismo, así como dificultades en aspectos cognitivos. En este contexto, existe una adversidad que debemos afrontar: hacer jugar a niños y niñas (de 2 a 8 años) que han pasado una parte

importante de su vida sin interactuar con otros iguales y que han estado en gran medida pegados a una pantalla (celular, computadora, televisión) en la pasividad.

Abordar la subjetivación, entonces, implica pensar en la niñez como sujetos que hablan, que tienen voz, que tienen deseo propio. En este sentido, nos disponemos, desde la ludoteca, a acompañarles, guiarles, motivarles a jugar, vinculándonos de una forma distinta, poniéndoles en el centro y tomando en cuenta sus intereses; les permitimos que cada uno vaya a su propio ritmo en la sintonía que dispongan, acompañándolos. Recordemos que el juego está presente desde edades tempranas en la niñez y perdura de una u otra manera a lo largo de la vida; es una actividad esencial en la infancia, disfrutable, que resulta ser una parte importante para lograr avances en el desarrollo. Desde la intervención, entonces, proporcionamos al infante espacio y tiempo de juego, disponiéndonos a acompañar su juego a medida que él va decidiendo con qué y cómo jugar, así como proponiendo jugar en aquellos casos en los que hay severas dificultades para ello, creando así en la ludoteca un espacio transicional.

Winnicott (1993) menciona que cuando los niños juegan es necesario que haya personas proveedoras de condiciones y de ambientes facilitadores, personas responsables cerca de él, ofreciendo un *holding*, un sostenimiento que va a intervenir en el proceso de humanización, proceso de subjetivación al final; personas que favorezcan ciertas modalidades de constitución y de funcionamiento psíquico (Flores, Patiño y Grunberg, 2021: 109), y que generen un espacio de transición donde se pongan en juego los elementos que corresponden tanto al propio acompañante del juego como a la niñez que juega ahí.

Nuestra comprensión del juego libre

El juego es una actividad netamente humana que se ubica entre las primeras necesidades humanizantes de la cría humana en su devenir

como sujeto inserto en una cultura. Tal como lo sostiene Huizinga (1938), el juego como actividad motriz y mental desde el comienzo de la vida sirve para que un infante construya vinculaciones afectivas con su entorno inmediato; asimismo, le sirve para explorar y conocer su mundo circundante y por medio de éste conocerse a sí mismo. El juego, en tanto una de las prácticas más tempranas que dan cuenta del trabajo del aparato anímico, fue considerado por Freud (2006: 14) en su explicación del *fort-da*; en otras palabras, el juego está en la estructura subjetivante con la cual se humaniza al ser.

Dolto (1983) establece que, desde el inicio de las etapas del desarrollo de la pulsión, el juego se presenta como el medio de vinculación más inmediato al infante; interacción que se propone a través del juego de miradas y el balanceo en el que se integra el bebé de 0-3 meses, por ejemplo, a causa de la disposición del adulto dedicado a la crianza. Ese mismo juego, en otro momento, devendrá en el hacer aparecer y desaparecer su rostro tapándolo con una cobijita ante un bebé de 3-4 meses, por ejemplo, para demostrar el júbilo del encuentro y la tolerancia de la ausencia, la cual también se expresa en el niño de año y medio con su juego *autocreado* del *fort-da* que expone Freud (2006: 14).

El jugar es una actividad libre que surge del ímpetu de la cría humana, desde edades insospechadamente tempranas, como un medio en que la niñez “repite en el juego todo cuanto les ha hecho gran impresión en la vida; de ese modo abreaccionan la intensidad de la impresión y se adueñan, por así decir, de la situación” (Freud, 2006: 16). Este jugar en la niñez, a consideración nuestra, ha de propiciarse con la imposición nula o mínima del adulto, pero con disposición para acompañar ahí, pues a través del juego los infantes van consolidando autonomía, seguridad y confianza en sí mismos y en el entorno, ya que, a través del juego, la niñez se presenta ante retos mentales, sociales, afectivos y personales. Desafíos que, de afrontarlos, la niñez consolidará pautas subjetivas para avanzar en su desarrollo. Así lo propone Dolto (1983) cuando expone que en los contactos sociales también hay peligros-crecimiento. Dolto narra la experiencia de su hijo Juan tras ingresar al preescolar, quien se encuentra con Bernar-

dette, una niña de 7 años, mayor en edad a los preescolares, pero que tiene características particulares: atraso intelectual y motriz, recibe a todo estudiante nuevo armada con un palo para perseguirlos y golpearlos de preferencia en la cabeza. La directora del jardín tiene el empeño en dejar a los niños arreglárselas solos unos con otros, sin intervenir para separarlos, salvo cuando haya peligro real (1983: 46-47). Cuando la niñez es observada en su libre espontaneidad, decidirse afrontar el escenario social “nuevo para sí”, con sus propias invenciones, logra grandes resoluciones y elaboraciones subjetivas: “[apareció Juan ante la puerta abierta del salón de clases] las piernas bien abiertas, los brazos colgantes, el tronco muy derecho, con la cabeza alta y dijo fuerte a los presentes: ‘Cuidado, hoy estoy nervioso, así que cuidado’, y se dirigió a sentarse a su lugar” (1983: 49). Juan había superado de manera motriz, pero más aún de manera mental, aquella situación con Bernardette, quien no se atrevió a partir de ese recreo a molestarlo más y hasta entablaron amistad.

En nuestra comprensión del juego libre nos permitimos acompañar a la niñez en su jugar sin generar intervenciones de inicio o impuestas, dejamos que la niñez elija con qué jugar, cómo hacerlo y con quiénes, pues con sus juegos nos comunica los elementos que va trabajando y superando. El juego, como una actividad que el propio Freud (2006) ubica como netamente placentera, genera efectos en la constitución subjetiva de la niñez.

Efectos a nivel social

Se espera que durante la primera infancia niños y niñas desarrollen habilidades sociales en su familia, que es su círculo social más inmediato, y que ésta facilite el paso a escenarios sociales fuera de la familia para que se adapten a su contexto social; sin embargo, este proceso se vio afectado debido al distanciamiento social y con ello a la falta de interacción con otros, sobre todo el contacto con otros niños. “Los estudios demuestran que los procesos psicológicos del niño pequeño son muy complejos y que el camino que se recorre en los

primeros años de la vida es de gran trascendencia para la vida futura” (Machargo, 1991: 106). Es por este motivo que vislumbramos la vital importancia de trabajar en fortalecer el proceso de subjetivación a través del juego en la niñez que no tuvo oportunidad de generar pautas de adaptación a escenarios sociales fuera de la familia por la situación pandémica.

Las habilidades sociales se disponen y se crean en situaciones de socialización, pues están relacionadas con la introyección de reglas y roles, la autorregulación emocional, la cortesía, el respeto y la habilidad de establecer y mantener relaciones de amistad significativas. Al convivir con otros, la niñez aprende a compartir, poniendo en acto los valores y la autorregulación emocional (al esperar turnos, saber cómo responder ante cierta situación), la tolerancia a la frustración, el autocuidado del cuerpo, así como la capacidad para resolver conflictos, establecer y seguir reglas; es decir, se conforman con la presencia de otros, iguales y adultos.

Lacan (1949) nos habla de la conformación del Yo en el estadio del espejo, en el que a través de la imagen que es reflejada por el espejo el niño se asume en completud con júbilo e ilusión pensándose de manera anticipada como aún no es, pero que puede ser. Yo, para su conformación, necesita de Otro en quien se pueda espejear. Yo es Otro, Otro da forma, refleja y espejea a Yo para que vaya construyendo identidad, ser, y todo esto con júbilo, con alegría, como lo exponen Orozco y Quiroz (2019) al pensar la alegría en los confines de la alteridad, ahí donde Otro se presta para la conformación de Yo, el juego, un acto placentero y de júbilo, un medio de interacción con otros para la conformación de Yo. Yo y Otro en un juego de identificaciones al servicio de ambos con júbilo, alegría, placer.

Por medio de la relación con otros, los infantes van ganando autonomía, independencia y confianza en sí mismos, además, pueden obtener aprendizajes por medio de la imitación, aprender valores, desarrollar y potenciar la adquisición del lenguaje mediante la necesidad de comunicarse. Machargo (1991) menciona que en los años preescolares se tienen grandes avances en autonomía, independencia, así como en la capacidad para trabajar cooperativamente con

otros. En esta etapa los niños aprenden que son miembros de un medio social que se rige por reglas a las que hay que adaptarse, lo cual puede contribuir para recrearlas.

A través del juego, la niñez aprende y lo hace de manera significativa. Una de las características importantes que tiene el juego de manera tácita es que permite a la niñez ser socialmente interactiva, ya que la interacción con los otros ayuda a desarrollar habilidades socioemocionales que permiten afrontar desafíos o experiencias nuevas. En este sentido, la interacción social a través del juego es una herramienta que posibilita en la niñez comunicar pensamientos e ideas, y entender a los demás por medio de las interacciones. Aunada a la social, la interacción a través del lenguaje también se vió afectada en el tiempo de la pandemia por Covid-19, ya que se impuso el uso de cubrebocas o mascarilla, lo que privaba el aprendizaje gestual del lenguaje de manera visual. Recordemos que una de las primeras formas de adquisición del lenguaje es por medio del lenguaje no verbal, la entonación y la gesticulación. El lenguaje constituye parte de la subjetivación del ser humano; es un factor indispensable que permite la integración social con otros, y que favorece el aprendizaje.

Durante los primeros años de vida del niño aparece de manera más intensa el proceso de enunciación del habla y el lenguaje, y sólo puede producirse cuando el niño ha elaborado la ausencia del Otro. Colin (2014) considera que la voz es la expresión más arcaica de la presencia del Otro ante la cual se presenta el infante y es la que contiene y enuncia el cuerpo de lo simbólico que precede a cualquiera antes de su nacimiento. Ese cuerpo de lo simbólico, cargado de significantes, baña al recién nacido en cualquier cultura y lo pre-dice, tal precedencia introduce al infante en la lengua, que Lacan describe (Colin, 2014: 24) como una protolengua que el infante diseña en un acto de creación con su cuidador más íntimo (mamá muchas de las veces) para apuntalar ahí los significantes en su sentido más estricto al pasar a la siguiente “fase” o momento del proceso de enunciación, que Colin ubica como la pulsión invocante, la cual dará paso a la palabra.

En este sentido, entonces, el lenguaje, el habla como acto enunciativo se produce en parte por la interacción con los otros, portavoces y transmisores de la cultura en el medio social en que se desenvuelve el niño, así como por la interpretación que hace la niñez del lenguaje no verbal del adulto a quien mira enunciar. Es importante aclarar que no todos los niños y las niñas desarrollan las habilidades del lenguaje al mismo tiempo ni de la misma forma, y se debe justamente a ese vínculo que cada uno va teniendo con aquellos que enuncian, la voz, transmitiendo el cuerpo de lo simbólico, posibilitando que el infante produzca la lengua, la pulsión invocante, y, por último, se apodere de la palabra para ser un sujeto que emite lenguaje. Uno de los efectos en la niñez del tiempo de pandemia que hemos vivenciado ha sido la afectación en el desarrollo del lenguaje.

Valero (2017) menciona que el desarrollo del lenguaje está relacionado, por un lado, con factores biológicos que son características fisiológicas propias de los niños y, por otro, con factores familiares, afectivos, emocionales, socioculturales y de estimulación por parte de su entorno, ya que el niño interioriza los sonidos de las personas con las que interactúa y la asociación de signos y símbolos. Niños que se sienten emocionalmente seguros y que son estimulados lingüísticamente tienden a hablar antes.

Proporcionar a las infancias un medio social estimulante y un adecuado sostén emocional contribuirá de manera positiva en el desarrollo del lenguaje y en la adquisición de competencias comunicativas. La adquisición del lenguaje le permitirá a niños y niñas integrarse, relacionarse, adaptarse a su medio social, siendo capaces de expresarse adecuadamente al conocer las normas y reglas del lenguaje según su entorno social. Si un niño ha desarrollado las funciones del lenguaje, tendrá la capacidad de comunicar sus pensamientos y emociones, de lo contrario, al no desarrollar esta capacidad de comunicar y al no lograr darse a entender, los niños tenderán a actuar a través de acciones impulsivas, lo que puede terminar en conductas agresivas, frustración, rabietas y aislamiento del medio social; justamente son éstos algunos de los efectos que más se han hecho presentes en niños que vienen de crecer durante el confinamiento de la pandemia.

En la ludoteca de Ciudad Hidalgo, para estimular el lenguaje en los niños fue importante colocarnos en el lugar de quien transmite la voz, enunciando el cuerpo de lo simbólico al hablarles claramente, sin usar diminutivos, usando palabras completas, gesticulando y poniéndonos al nivel del niño para que pudiera ver nuestro rostro al momento de articular, logrando así que relacionara palabras con gestos, con movimientos y con su posible significado emocional. Además, permitimos que el juego fuera libre y espontáneo, que la infancia jugadora pusiera sus condiciones, sus reglas, y que guiara su juego, disponiéndonos a acompañarlo. De acuerdo con Mendieta, Mendieta y Vargas (2017), estos procesos contribuyen al desarrollo del lenguaje: adquisición de coordinación, lateralidad, caminar, correr, dibujar, aprendizaje de la lectura y escritura, asimismo, comer solo e ir ganando independencia y autonomía mediante el dominio de su propio cuerpo (control de esfínter), además de reconocer al otro. Dadas estas habilidades, que el niño y la niña van desarrollando mediante la estimulación, van introduciéndose al medio social circundante. Dolto (1983) menciona que alrededor de los dos o tres años comienza en los niños un periodo crucial para la adquisición de independencia y autonomía. Niños con poca o nula estimulación tienden a presentar retrasos en el desarrollo afectivo, del habla y psicomotor.

Así podemos decir que la psicomotricidad entendida como una tarea educativa, se basa en la concepción integral del niño, concepción que a su vez es vista desde la interacción entre el conocimiento del objeto, la percepción de las emociones y las funciones motrices, las cuales permiten el mejor desarrollo de los niños, capacidad de moverse de forma espontánea, expresarse sin dificultad y relacionarse en el contexto social desde una construcción multidimensional de respeto hacia su propio cuerpo y el de los demás (Mendieta, Mendieta y Vargas, 2017: 31).

El juego resulta ser el mejor medio por el cual podemos estimular tanto el lenguaje como la motricidad, pues el movimiento es

también una forma de lenguaje en la niñez. Será necesario poner a disposición de la niñez juegos y actividades que le permitan estimular los procesos motores y el desarrollo del lenguaje. Por ejemplo, la motricidad fina puede ser estimulada mediante actividades sensoriales: areneros, pintura dactilar, moldeado de masillas, juegos de meter y sacar objetos, actividades de agarre, pintar, colorear; la motricidad gruesa se estimula por medio de gatear, saltar, correr, esquivar obstáculos, escalar, jugar con pelotas, bolos, jugar a la cuerda, juegos cooperativos y de competencia. Estos logros o conquistas de los niños vienen precedidas con el proceso de subjetivación.

Dolto (1983) propone que debemos dejar a los niños en libertad de tomar riesgos y experimentar por sí mismo, así como poner a su disposición una gran variedad de juguetes, elementos sensoriales y objetos que les permitan manipular, romper, rasgar, lanzar, y permitirles el contacto con el agua y otros elementos naturales. A través del juego, niños y niñas van ganando autonomía de movimientos y desarrollan inteligencia mediante la experimentación, siempre supervisada con la disposición que ofrecemos para proporcionar espacio y tiempo dedicado al juego, tanto para la niñez como para los adultos encargados de la crianza. A modo de ejemplo del trabajo con efectos sociales que dejó la situación pandémica en la niñez citamos la siguiente viñeta.

Caso 1: Carlitos, 2 años

Carlitos, un niño de 2 años, visiblemente era un niño de bajo peso y con poco aliño personal. Presentaba dificultades en el lenguaje, hablaba rápido e impulsivamente, se le entendía poco y hablaba con diminutivos. Presentaba además falta de estimulación motora (fina y gruesa), chocaba en todos lados ocasionándose golpes y moretones, su marcha era inestable (se balanceaba de un lado a otro). Tenía movimientos bruscos a la hora de tomar objetos, solía tirar lo que estaba alrededor, no lograba coordinar el agarre en pinza para sostener el lápiz y otros objetos, como cucharas o comida. Su mamá, una

persona que trabaja gran parte del día, no le dedicaba mucho tiempo a su estimulación, alimentación y cuidado.

En el espacio de trabajo, mediante el uso del juego y el acompañamiento, Carlitos decide jugar con pintura (pintar figuras de yeso), intenta colorear, en un inicio. Con poca firmeza toma los colores y plumones, mientras enuncia algo que poco se le entiende. Inicia el tiempo de la lengua, pero debe acceder hasta la pulsión invocante para reconocer que eso que dice no tiene significación fuera de la relación con su mamá, y que deberá esforzarse un poco más para conseguir socializar y darse a entender. En otro momento, a su llegada al espacio de la ludoteca, decide usar el brincolín, hace juego con los otros niños que están ahí, juega a esconderse y ser encontrado (entendemos que lidia con la ausencia y expresa el júbilo del encuentro), se esfuerza un poco más por ser escuchado y entendido, con los otros niños organiza el juego de atraparlos, más tarde usa la resbaladilla, para llegar al estante de materiales entre los que elige la plastilina y moldea una figura abultada. Después de diversas sesiones de juego libre, va tomando más confianza, ha desarrollado enunciación de palabra en un nivel “convencional”, entendido por otros iguales y por las acompañantes del juego; habla más pausadamente, quitando los diminutivos (a pesar de que su mamá los reforzaba), integra más palabras y se comunica con los otros, ya que, al no lograr entender los otros lo que Carlitos decía, tendían a evitarlo e ignorarlo por esta falta de comprensión en un inicio, lo que movilizaba a Carlitos a enunciar con firmeza y claridad para ser escuchado y reconocido por otros a través de su palabra. El repetirle cada palabra de cada objeto, el convivir con otros y esta necesidad de comunicarse propició en Carlitos avance en su proceso.

La estimulación en la motricidad fina y gruesa se logró mediante actividades a elección del propio Carlitos, como plastilina, colorear, pintar, de estimulación ojo-mano, que le parecían atractivas y placenteras realizar. Escalar, saltar, correr, gatear, jugar con la pelota también fueron partes del proceso de maduración cognitiva en el niño, las cuales resultaron benéficas en subdesarrollo cognitivo, motor y de lenguaje.

Efectos a nivel emocional

El aislamiento social de la infancia trajo consigo efectos en el desarrollo emocional. Nuestra experiencia nos permite decir que se vio afectado el proceso de autonomía e independencia, pérdida de apetito/problemas alimenticios, apego excesivo/ansioso a su cuidador, que usualmente suele ser mamá o papá (con quien el niño pasó más tiempo en confinamiento), falta de motivación o entusiasmo, conductas regresivas en su desarrollo (enuresis, regresión en el lenguaje), que puede darse por un mecanismo de defensa ante situaciones de estrés o cambios en su vida cotidiana como el tema de la pandemia.

Ante estas problemáticas y las mencionadas anteriormente se propone como herramienta de trabajo el juego por ser una actividad placentera y de entretenimiento en la infancia; asimismo, les permite expresarse libremente y resolver conflictos, les ayuda a reelaborar experiencias acomodándose a sus necesidades, lo que constituye un importante factor de equilibrio psíquico. Por lo tanto, el juego es un instrumento de expresión y desarrollo de la personalidad y puede ser una herramienta de intervención para prevenir y tratar problemas emocionales. Tal como lo menciona Winnicott (1993), el juego es por sí mismo considerado como terapia. “La razón es que el juego y los juguetes son para el niño el mejor medio de expresión y dominio de sus manifestaciones psíquicas” (Livier, 2022: 37). En el juguete proyecta su amor y/o agresividad. Vemos niños y niñas que expresan actitudes agresivas, representan en su juego violencia, destrucción, al romper y maltratar los juguetes. En cambio, hay niños que mediante los juguetes proyectan cuidado y protección, actitud de reparación o curación. Ambas actitudes hablan del mundo interno del niño, de su forma de relación, sus experiencias, vivencias, y el ambiente en que se desenvuelve. Mediante el juego simbólico representa situaciones de su realidad interna, proyecta vivencias, reelabora situaciones traumáticas con la intención de comprender y resarcir, modificando la historia según su deseo. Por lo tanto, la función del juego simbólico es asimilar la realidad reviviendo diferentes acontecimientos o experiencias desagradables o difíciles.

Algunos autores han teorizado acerca del uso del juguete; dentro de la clínica, ha servido como medio transferencial de sentimientos. Melanie Klein (citada en Fernández, 2013) reconoció el lenguaje simbólico del juego como el modo de expresión principal del niño. Los juguetes, la muñeca, el ladrillo, el plato no sólo representan objetos que interesan a la niñez, sino que se ligan a sus fantasías, deseos y experiencias. Dolto (1983) teorizó sobre el uso de un juguete, al que denominó “muñeca-flor”, la cual sirvió como herramienta terapéutica ayudando en la cura de algunos de sus pacientes. La muñeca-flor tiene características particulares de acuerdo con la necesidad del niño; en general, es una muñeca de trapo, sin cara, brazos y piernas, a la que se le atribuyen características según las que el niño proyecte en ella, por lo que ha servido como medio de transferencia de sentimientos. Al tomar distancia de su realidad y al transferirla hacia la muñeca, los niños elaboraban y asimilaban sus vivencias traumáticas desde otro lugar. El juego con la muñeca ayudó a una paciente con su comportamiento, ya que proyectó en la muñeca-flor todo lo que le había hecho sufrir, concentrando en la muñeca toda la carga culpabilizadora de las malas acciones de sí misma. Así, la muñeca fue la que reaccionó a todo en lugar de la niña analizada. Dolto menciona cómo esa figurilla permitía en una primera fase tomar conciencia de sus emociones instantáneas, manifestándolas, pero teniendo la responsabilidad la muñeca, ya que estaba depositada en ella toda acción.

De acuerdo con esto, es evidente el papel que tiene el juguete para la cura dentro de la clínica, pues funge como recipiente de los síntomas de niños y niñas. Al infante le resulta más fácil y soportable hablar de lo malo que es el juguete que hablar de lo malo que es él. Al juguete se le atribuyen las culpas limpiando las suyas, el niño toma distancia de sí y, al mismo tiempo, obtiene dominio de la situación desde otro lugar, llegando así a la asimilación; es decir, comprende e integra esa situación que antes era representada como síntoma. Por lo tanto, el juguete se convierte en confidente, en soporte de una transferencia afectiva.

Los niños tienen necesidad de apoyarse sobre lo real, de revivir situaciones, de intensificar personajes para poder afirmarse, situarse

afectivamente en el mundo de los adultos y poder entenderlo, y esto lo hacen mediante el juego. En otras ocasiones, el juego supone una posibilidad de aislarse de la realidad, por tanto, de encontrarse a sí mismos tal como desean ser. En el trabajo que hemos realizado, aunque no es un espacio clínico-individual propiamente, sino un espacio social-subjetivante, el juguete toma un valor tan apreciable como en la clínica, pues es un repositorio de proyecciones que el niño que juega establece ahí.

Asimismo, en la clínica que trata la infancia y sus aspectos psicológicos y subjetivos, se posibilita la cura gracias a la transferencia que se pone en juego en el vínculo entre el paciente y el analista. La transferencia sirve para que niños y niñas puedan desarrollar el juego. Fernández (2013) sostiene que:

El juego es un comportamiento espontáneo en el niño, siempre que se haya establecido un sentimiento de seguridad base, este proceso es esencial para efectuar el pasaje al juego. Cuando el juego no es posible, es necesario crear las condiciones para que éste tenga lugar. El deseo de jugar del niño debe encontrarse con la disposición a jugar del terapeuta para que la psicoterapia tenga lugar, esta disposición implica la adopción de un estado mental de juego, un estado de alejamiento y de concentración (2013: 12).

De este modo, la presencia continua del terapeuta –en el espacio de la ludoteca, el cuidador– permite el desarrollo de la transferencia. Para Klein, en el niño la capacidad de transferencia es espontánea, en sus modos negativo y positivo. “La transferencia se convierte en el principal instrumento para la comprensión del niño, para la reconstrucción de su historia. El juego halla su significado en el vínculo transferencial” (*Apud* Fernández, 2013: 15). La transferencia está siempre presente en el tratamiento con niños, ésta le permite al niño, según Dolto (1974), vivir imaginativamente con nosotros, a mostrarnos su mundo interior, a contarnos sus sueños, a confesarnos faltas o a decirnos espontáneamente secretos que no revelan a nadie; esta confianza es la base de nuestra acción terapéutica. Es la trans-

ferencia, la adhesión afectiva en el psicoanálisis, la que se vuelve un personaje –de los más importantes– del mundo interior del niño durante el tratamiento. La adecuada utilización de la transferencia dará o no un poder terapéutico a esta nueva fijación afectiva del niño. En general, la transferencia sirve al terapeuta para estudiar las reacciones afectivas del sujeto en relación con él. En nuestro trabajo, el vínculo transferencial ha servido de apuntalamiento para acompañar a niñas y niños que deciden jugar en la ludoteca.

Durante el proceso de confinamiento, hubo la necesidad por parte de los padres de recurrir a espacios que proporcionaran a la infancia un lugar de convivencia seguro con otros niños, en donde logran separarse de su madre trabajando la tolerancia a la ausencia y el vínculo de apego exclusivo con sus familiares, para así vincularse con otros. Sobre todo, por la necesidad de prepararlos para la entrada al preescolar, desarrollando la adaptación a un espacio social nuevo. Niños y niñas que venían del confinamiento, en su mayoría, presentaban miedo y angustia a la separación, ocasionada por la falta de interacción con otros, y miedo al cambio; además, se había hecho parte de su cotidianidad el permanecer en casa solos y relacionándose únicamente con su familia nuclear. Enfrentarse a un mundo desconocido y a una nueva normalidad era una situación difícil que debían superar, tanto los niños, los padres y los encargados del trabajo infantil.

De acuerdo con el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef, 2021a, 2021b), cuando se interrumpen las rutinas de niñas y niños menores de 6 años, es decir, cuando hay una disrupción de su vida cotidiana y normal, puede generarles estrés. Se produce el estrés por un incremento en la hormona cortisol que pone a todo el cuerpo en alerta. El estrés no siempre es malo, pues con apapachos, juegos y distracciones fácilmente es posible ayudarlos a bajar los niveles de cortisol y regresar el cuerpo a la normalidad, lo cual se conoce como estrés tolerable; sin embargo, muy probablemente las niñas y los niños han sufrido este tipo de estrés por el aislamiento frente al coronavirus.

Ahora bien, en los espacios dedicados al trabajo con el juego, pueden establecerse intervenciones para lograr la separación de manera

segura y así permitir a los niños trasladar este aprendizaje a nuevos espacios. Los niños se relacionan con los otros (profesores, cuidadores, terapeutas) según la conducta de apego desarrollada en la infancia durante los primeros años de vida y perdura a lo largo de ésta. “La conducta del apego se refiere a cualquiera de las diversas formas de conducta que la persona adopta de vez en cuando para obtener y/o mantener una proximidad deseada” (Bowlby, 1995: 42). Los niños buscarán en el otro la sensación de sentirse protegidos, seguros y sostenidos, sabiendo que vendrá a su auxilio cuando lo necesite y cubrirá sus necesidades, tal como lo sentía con su figura materna. Estos sentimientos de seguridad que le genera su madre hacen que busque su proximidad. Los niños se vinculan según la conducta de apego desarrollada, por lo que pueden desarrollar un apego seguro o ansioso, según Bowlby (1995: 47).

Cuando los niños han desarrollado una base segura con sus padres, no tienen conflicto con la separación porque saben que su llamado será atendido y porque han logrado mantener la imagen de sus padres en su mente para acceder a ella y saberlos cerca. Estos niños exploran, juegan y esperan el regreso de sus padres. “El niño juega entonces sobre la base del supuesto de que la persona a quien ama y que por lo tanto es digna de confianza se encuentra cerca, y que sigue estándolo cuando se recuerda, después de haberla olvidado. Se siente que dicha persona refleja lo que ocurre en el juego” (Winnicott, 1993: 27). Por el contrario, niños con apego ansioso presentan dificultad para separarse, son niños aferrados a la presencia, intolerantes a la ausencia y angustiados ante la separación.

Tal como sucede en el espacio clínico, será necesario el proceso de adaptación al espacio de la ludoteca con niños y niñas, establecer una relación de confianza y desarrollar un vínculo transferencial. Los niños, al vincularse de igual modo con sus cuidadores/terapeutas, tienen la oportunidad de identificar esta forma de relación y buscar relacionarse de una manera distinta; para lograr un cambio, lograr que los niños encuentren, desarrollen y actualicen una nueva forma de vinculación con otros es el trabajo de la adultez disponible para el cuidado y el acompañamiento de la niñez durante su juego. Dolto

(1983) menciona que cuando los niños se sienten a gusto en presencia de una cosa o de una persona, que les parece buena y la asocian con situaciones agradables, tienden a un estado de calma y tranquilidad.

Frente a esta situación, nuestra intervención a través del juego libre permite preparar los terrenos para la adaptación de la niñez en juego a nuevos espacios, así como establecer un vínculo afectivo que le brinde un sostén emocional, el cual la haga sentir segura y protegida. El proceso de separación deberá darse de manera paulatina, a medida que el niño vaya soportando la frustración ante la separación materna. Mediante el uso del juego, podemos ir motivando al niño a jugar, explorar y manipular los objetos que llamen su atención. Acompañamos este proceso apalabrando las emociones que el niño va presentando, con la intención de que logre identificar y reconocer esas emociones.

Establecemos un trabajo auxiliado por los padres y las madres de los infantes, por lo que les ayudamos a ver la importancia que tiene el hecho de que, al iniciar este proceso, el niño sepa lo que ocurrirá; recomendamos que desde casa se diga a los niños que irán a la ludoteca, un lugar en donde podrán jugar, compartir con otros, en donde los dejarán y volverán por ellos. Además, podemos ayudarnos de un objeto de apego, puede ser una manta, almohada o juguete que el niño prefiera, ya que este objeto transicional representa para el niño el recuerdo materno; tal como lo menciona Winnicott (1993), este objeto llega a convertirse en una defensa contra la ansiedad, al ser un objeto lleno de valor y significado y del cual le cuesta separarse. En este acompañar podemos trabajar distintas dificultades en las infancias, como hemos mencionado anteriormente.

Las dificultades en el control de esfínteres fue otro de los efectos ocasionados por el confinamiento, repercutiendo a nivel personal, social y familiar. Encontramos niños y niñas en edades avanzadas (de 4 y 5 años) con uso de pañal, la falta de tiempo de los cuidadores para acompañarlos en su proceso de control de esfínteres dificultó el aprendizaje. En este sentido, nuestro papel es de acompañamiento y refuerzo en el proceso que comienza desde casa. Debemos buscar y propiciar siempre la autonomía e independencia de niños y

niñas en todos sus procesos. El control de esfínteres se relaciona con la maduración neuromuscular. Muchas veces las madres apresuran el proceso o lo postergan demasiado por falta de tiempo. Aunado a la falta de estimulación motora para lograr el desarrollo muscular, “controlar esfínteres no se aprende por repetición, como leer y escribir. Se adquiere naturalmente cuando se está listo, como la marcha o el lenguaje verbal” (Gutman, 2011: 215). Debemos tener en cuenta que este proceso lleva su tiempo, y cada niño y niña responde a esta necesidad de maneras diferentes y en tiempos distintos. Dentro de nuestra cultura se habla acerca de lo que se espera sobre el control de esfínteres, el cual se debe llevar a cabo entre los 2 y 3 años de edad: al entrar al kínder, niños y niñas ya deben ir al baño solos, sin embargo, este proceso lleva su tiempo. La ansiedad de los padres por adquirir este proceso con sus hijos ocasiona en niños y niñas frustración, lo cual causa que sea más difícil el proceso.

Por otra parte, el desarrollo del lenguaje está relacionado con el control de esfínteres. Gutman (2011) sostiene que cuando niños y niñas articulan la palabra “pipí” o “caca” interpretamos que están listos para dejar de usar definitivamente el pañal, pero esto significa que les arrebatamos el sostén, la contención, la seguridad, el contacto, el olor, en fin, una parte de sí mismo, y, para colmo, creemos que les estamos ayudando a crecer. El niño apenas nombra algo que comienza a tener existencia para él. Las sensaciones de placer por la evacuación tienen un nombre específico que aprendió de la mamá y simplemente las repite. Avisa, se da cuenta, retiene, expulsa y goza. Este apresurar a los niños trae consigo accidentes, madres de mal humor, hostilidad y rencor. En este sentido, Gutman (2011) propone que es importante tolerar hasta que estén preparados para dejar el pañal, cada uno a su tiempo y ritmo; así, un día estarán en condiciones de reconocer, retener, esperar, hacerse cargo de sus ganas de ir al baño, sin mayor complicación y sin más vueltas que lograr controlar con autonomía sus esfínteres. Además tomando en cuenta que el control de esfínteres es precedido por un proceso de autonomía motora y de lenguaje. “En ese momento de la etapa anal puede nacer neurosis obsesiva, si el adulto, en vez de guiar la habilidad manual y gestual del niño o su

habilidad para hablar y cantar, impone un ritmo artificial a la defecación y a la micción” (Dolto, 1983: 37). Por lo tanto, será importante en un primer momento desarrollar estas habilidades en la infancia, lo cual puede lograrse mediante actividades lúdicas, propiciar el juego, interacción con juguetes, explorar, investigar, descubrir y manipular todo lo que esté a su alcance; además de comunicar todo lo relacionado con su cuerpo y lo que sucede a su alrededor, y permitir el desarrollo y la autonomía necesarios en su desarrollo.

Caso 2: Chavita, 2 años

Chavita es un niño de 2 años que nació al inicio de la pandemia en 2019. Cuando comenzó su inserción en la ludoteca, era un niño que presentaba dificultades para separarse de sus padres, pues no convivía con nadie, excepto con ellos. Siendo hijo único en ese entonces, sus padres tenían la necesidad de que Chavita lograra quedarse en otros espacios y con otras personas.

En la ludoteca se trabajó el proceso de adaptación de manera paulatina, se generó un estado de confianza para que el niño se sintiera seguro ante la ausencia de sus padres. A su llegada al espacio de juego, no se separaba de su mamá, se escondía entre sus faldas, no quería jugar, aunque observó a su alrededor en la ludoteca. Con él trabajamos mediante pasos: el primero era permitir el ingreso de su mamá al espacio junto con Chavita, con la intención de que este proceso no fuera violento y angustiante para él. En una serie de sesiones de juego decidió jugar sintiéndose confiado por la presencia de su madre dentro del mismo escenario de juego; tomó una pista de carritos y puso sobre la carretera de la pista dos carros, y llevó el juguete hasta la entrada de la ludoteca en donde su madre esperaba sentada. Una de nosotras acompañó a Chavita y su jugar muy de cerca.

En la segunda sesión de juego, Chavita hizo lo mismo: tomó la pista de carritos con sólo dos carros y la llevó a la entrada de la ludoteca jugando ahí. En ese juego Chavita integró a la observadora, olvidándose de la presencia de su mamá ahí en el escenario de juego.

El segundo paso fue la salida de su madre del espacio de juego, pero permitiéndole a Chavita observarla a través de un cristal; Chavita realizaba el mismo juego durante un momento de su estancia en la ludoteca, con el paso del tiempo, miraba a su alrededor, a los demás juguetes y a los niños jugando. Decidió acercarse a la resbaladilla y aventarse de un solo salto, cayendo en la alberca de pelotas, aunque sin lastimarse, pero sí espantado por el efecto de la gravedad. El tercer paso consistió en separarse por completo de mamá, a partir de la tolerancia que el niño permitiera; cuando se percató de que mamá no estaba y pedía su llegada, hablábamos a su madre para que regresara por él; cada vez toleraba más tiempo la ausencia de mamá; aunque en su juego buscaba a la cuidadora-observadora del juego, solicitando hacerse acompañar por ella, también jugaba con un muñeco a darle de comer y cuidarlo, y establecía palabras de cuidado y advertencia como lo hacían con él en casa. Por esto entendemos que el muñeco ocupó su lugar de ser cuidado por otros y así logró irse adaptando mediante el sostenimiento emocional y mediante el uso del juguete propiamente.

Efectos a nivel cognitivo y su trasfondo afectivo

Podemos decir que el cierre de escuelas a causa del confinamiento afectó a la niñez, ya que no todos tuvieron la oportunidad ni las herramientas necesarias para continuar su educación a distancia. La pandemia visibilizó la desigualdad que existe en nuestro país, ya que, al tomar clases en línea, no todos los infantes tuvieron acceso a internet, una computadora o un celular. Esto ha ocasionado deserción escolar o la no escolarización debido a la problemática existente en el momento, lo cual trae consigo rezagos importantes en la adquisición de aprendizajes.

Debemos tomar en cuenta que las situaciones en el hogar tampoco favorecieron el desarrollo cognitivo de los niños; es decir, los padres tenían que resolver problemas económicos, de salud, trabajo, cuidado de hijos y del hogar, por lo que la construcción de apren-

dizajes de niños y niñas quedó en segundo plano; las madres presentaban dificultades para apoyar con las tareas que mandaban los profesores; las personas encargadas del cuidado de niños y niñas no contaban con herramientas ni espacios para que se propiciaran los conocimientos; frecuentemente los padres argumentaban que no tenían paciencia, tiempo ni conocimientos para favorecer en sus hijos la construcción de aprendizajes escolares.

Las habilidades de funciones ejecutivas son efectivas si los adultos encargados del cuidado son capaces de apoyar, buscar alternativas y actividades para practicar sus habilidades y construir su conocimiento; además de simplificar el conocimiento con materiales y juegos que le permitan al niño el disfrute de aquello que se quiere enseñar y de aquello que se quiere aprender. Consideramos el juego libre beneficioso para ello. El adulto tiene la idea de que jugar es perder el tiempo o solamente es una actividad recreativa, por ese motivo, apenas se les permite jugar. A nivel cognitivo el juego permite desarrollar funciones ejecutivas, como la autorregulación, reflexión y capacidad de juicio, la memoria de trabajo y la flexibilidad cognitiva. Dichas funciones permiten a la niñez el éxito escolar, por lo tanto, resulta importante estimularlas. Podríamos decir que el éxito escolar y el desarrollo de habilidades en las funciones ejecutivas ayudan a niños y niñas a seguir instrucciones, evitar distracciones, controlar respuestas y conductas impulsivas, adaptarse cuando se enfrentan a cambios, así como en la resolución de problemas.

Hemos observado que debido al confinamiento niñas y niños han tenido problemáticas en el desarrollo de las funciones ejecutivas, nos encontramos pequeños con dificultad para prestar atención, concentrarse, conductas impulsivas, pocos espacios y lugares de estudio. Por este motivo, es nuestra responsabilidad otorgar a la niñez el derecho a desarrollarse en un entorno seguro, con oportunidades de aprendizaje, ya que, en el contexto en que se desenvuelven los niños, aprenden a través de la interacción, de un otro que genera en ellos confianza, compañía, y responde ante aquello que le despierta curiosidad; en este sentido, la infancia se siente escuchada ante aquello que no comprende, ante situaciones difíciles que vivieron durante la pandemia,

que ha sido parte de la constitución de su subjetividad, de la manera en que ven el mundo y que ha generado en ellos parte de su malestar.

Nuestro proceder implica tener muy a flor de piel nuestra propia infancia y el juego cuando era una de las actividades que más disfrutábamos, ya que por medio de éste aprendemos y nos construimos como sujetos. Hemos observado los beneficios que tiene el juego a nivel social y emocional, cada aspecto está interrelacionado para lograr aprendizajes y habilidades que se quedan con nosotros hasta la edad adulta. Por esta razón, se pensó en crear espacios de regularización y clubs de tareas que permitieran la adquisición de aprendizajes; sin embargo, este espacio nos permitió observar todas las dificultades a las que nos enfrentábamos: no había flexibilidad en los padres ni en los profesores para la adaptación de tareas o ejercicios, ya que estaban preocupados por la realización de contenidos que les exigían a los profesores, y los profesores exigían a los padres. Esto ocasionó en los niños frustración, estrés y desinterés en los contenidos escolares. Por lo tanto, se buscaron alternativas de intervención que fueran benéficas en la infancia, se pensó en aprendizajes a través del juego. En este recorrido de investigación encontramos que la técnica del juego como método de trabajo permite desarrollar en la niñez habilidades para la adquisición de aprendizaje a lo largo de su vida. En este sentido, el educador, al planificar, debe partir de la idea de que el juego es una tarea en la que el niño hace continuamente ensayos de nuevas adquisiciones, enfrentándose a ellas de manera voluntaria, espontánea y placentera.

Durante el juego los niños desarrollan habilidades cognitivas, como la atención y la memoria, ya que, mientras juega, el niño se concentra mejor y recuerda más que con estrategias no lúdicas. Para Montañés, Parras y Sánchez (2001) el juego es un aspecto ideal para aprender, es la pieza clave del desarrollo intelectual, y resulta beneficioso para el desarrollo cognitivo en la infancia, ya que a través del mismo se puede estimular la capacidad de memoria y atención. Por lo tanto, el juego es un instrumento para el desarrollo de las capacidades que pretenden alcanzar los niños, es un recurso que permite a los infantes hacer por sí solos aprendizajes significativos

y les ayuda a proponer y alcanzar metas concretas de forma relajada y con una actitud equilibrada, tranquila, de disfrute. Garaigordobil y Maganto (2013) argumentan acerca de los beneficios del juego a nivel intelectual, ya que jugando se obtienen nuevas experiencias y es una oportunidad de cometer aciertos y errores, de aplicar sus conocimientos y solucionar problemas. El juego estimula el desarrollo de las capacidades del pensamiento y la creatividad infantil. Por lo tanto, la forma en que van percibiendo el mundo les permite construir su pensamiento y expresar ideas y sentimientos con los otros.

Unicef (2018) aborda algunos aspectos importantes que proporciona el juego en la vida infantil, que desarrollan su capacidad de acción. Por *capacidad de acción* se entiende la iniciativa de los niños y su nivel de decisión propia en el juego. Además debe posibilitar que los niños adopten un papel activo, su inmersión mental y su capacidad de mantenerse concentrados son aspectos necesarios en el contexto de construcción de aprendizajes lúdicos, que serán aplicados en distintas situaciones y que perdurarán hasta la vida adulta. El juego brinda a niños y niñas de manera iterativa la posibilidad de construir el conocimiento, “iterar significa probar diferentes posibilidades, revisar hipótesis y descubrir nuevas preguntas que conducen mayores aprendizajes” (Papert, 2017: 14). En este sentido, cuando juegan niños y niñas practican, prueban posibilidades y descubren nuevos retos, lo que se traduce en un aprendizaje más profundo. La iteración facilita repetir una acción una y otra vez hasta conseguir un objetivo o ajustar un proceso. Gracias a esta característica, el juego da la oportunidad a los niños de explorar diferentes posibilidades, probar varios caminos, plantear diversas hipótesis y descubrir nuevas preguntas.

Por lo tanto, es importante dejarlos equivocarse, que aprendan sobre lo que hicieron mal y que pueden hacerlo mejor la próxima vez, ayudarles a desarrollar su capacidad de reflexión, razonamiento e inteligencia a través de la experimentación. Esto nos permite acompañarlos y motivarlos a superar la frustración que les pueda generar la equivocación. Mediante actividades lúdicas, los niños pueden desarrollar y potencializar habilidades cognitivas, como organización y

planificación. Podemos decir que el juego es importante para el aprendizaje y constituye una de las formas más importantes en que los niños obtienen conocimientos y competencias esenciales. Por esta razón, las oportunidades de juego, la exploración y el aprendizaje práctico con objetos sólidos favorece entender conceptos abstractos. Podemos afirmar que los niños y las niñas necesitan un entendimiento conceptual más profundo para conectar conceptos y habilidades, aplicar su conocimiento a distintas situaciones y provocar nuevas ideas.

Zosh *et al.* (2017) entienden por *juego significativo* el sentido de una experiencia relacionado con algo que ya conoce. Los niños y las niñas en el juego exploran lo que han visto o hecho, o se dan cuenta de lo que otros hacen para expresar o entender su entendimiento. Como tal, el aprendizaje a través del juego puede ayudar a explotar el conocimiento existente y estimular a niños y niñas para hacer conexiones, ver relaciones y obtener un entendimiento más profundo del complejo mundo que les rodea. A través de juegos desarrollamos y practicamos funciones ejecutivas importantes para el éxito no sólo escolar, ya que perduran a lo largo de la vida. Portellano y García (2014) señalan que, al llevar a cabo actividades de menor dificultad o previamente conocidas, la activación cerebral es menor, ya que el aprendizaje previo facilita la ejecución del plan; pero cuando surgen problemas nuevos y más complejos que nos exigen emitir una respuesta adecuada, la activación cerebral es más compleja, por lo que se necesita un sistema rector, que coordine las acciones que nos permitan dirigir la conducta al fin de la actividad. Es en ese momento cuando podemos empezar a hablar de funciones ejecutivas como un sistema de control y supervisión, capaz de regular la conducta de modo eficiente, permitiendo transformar los pensamientos en decisiones, planes y acciones.

Para llevar a cabo las actividades intencionales, complejas y novedosas, disponemos de funciones ejecutivas, en donde las más esenciales son la autorregulación, la flexibilidad cognitiva y la memoria de trabajo. De un modo más específico, las *funciones ejecutivas* se pueden definir como una función mental de alto nivel que permite dirigir el comportamiento hacia el logro de nuevos objetivos, facilitando la resolución de problemas de mayor complejidad

frente a lo que no existe una experiencia o conocimiento previo para su solución (Portellano y García, 2014: 177). Las funciones ejecutivas están formadas por distintos componentes: la *autorregulación* permite controlar el pensamiento, evitar distracciones y pensar antes de actuar. Sobre esto, Portellano y García (2014) plantean que parte de la autorregulación ayuda a la inhibición activa de la información no relevante, o de las respuestas automáticas que resultan inapropiadas para realizar eficazmente la tarea propuesta, involucra resistencia a la interferencia, atención sostenida e inhibición motora o control de impulsos. Podemos encontrar la autorregulación cuando niños y niñas deben mantenerse en su papel durante un juego a pesar de diversas situaciones. También la encontramos cuando se resisten a romper una regla o un acuerdo y cuando les apoyamos a reconocer su frustración y buscar una solución. La *flexibilidad cognitiva* descrita por Portellano y García (2014) permite la emisión de respuestas adecuadas y pertinentes para cada situación. En este sentido, la flexibilidad cognitiva ayuda a adaptarse a los cambios, además de adquirir nueva información para resolver problemas nuevos y complejos. La flexibilidad cognitiva se pone en evidencia cuando niños y niñas buscan una solución en el juego si algo no sale como esperaban, o cuando pasan de una actividad a otra. Por último, encontramos la *memoria de trabajo*, definida por Portellano y García (2014) como la capacidad de retener información para usarla en una acción. Gracias a la memoria de trabajo es posible realizar tareas de modo simultáneo, facilitando el aprendizaje asociativo. La memoria de trabajo se ve implicada cuando niños y niñas deben recordar las reglas durante un juego, al recordar los pasos necesarios para realizar una tarea o al recordar secuencias de imágenes, números y objetos de una tarea.

Desarrollar habilidades de la función ejecutiva ayuda a los niños a recordar y seguir instrucciones de diversos pasos, evitar las distracciones, controlar respuestas impulsivas, lograr adaptarse cuando cambian las reglas, persistir en la resolución de problemas, además del manejo de tareas a largo plazo. Es relevante mencionar que estos logros a nivel cognitivo que niños y niñas van cumpliendo están pre-

cedidos por un proceso de subjetivación individual, que cada uno ha interiorizado.

Conforme niños y niñas superan y logran consolidar aprendizajes es importante reconocerles, ya que por medio del adulto el niño se da cuenta de aquello que ha logrado; a través de la palabra, a través del lenguaje, el niño se construye y construye aquello que aprende. Recordemos que los juegos y juguetes son recipientes de lenguaje, de emociones, de aprendizajes, por medio del juego se consolidan como sujetos, se desarrollan y desenvuelven en su entorno.

Caso 3: Alonso, 4 años

Alonso, de complexión grande y robusta, acude a “clases de regularización a través del juego”, ya que la demanda de su madre es por falta de tiempo en el acompañamiento de tareas escolares del menor. Esto ocasionó retroceso en los aprendizajes y contenidos esperados a su edad según el preescolar. El trabajo con Alonso permitió observar, además de la falta de flexibilidad en los contenidos escolares para la adaptación de juegos, los problemas emocionales que influyen para la adquisición de dichos contenidos. Encontramos poca tolerancia a la frustración y una relación distante con sus padres, ya que los dos trabajan y queda por completo bajo el cuidado de sus abuelas, materna y paterna. Esto trajo consigo un problema en el control de esfínteres, ya que sus abuelas intervenían en la decisión de su madre para quitarle el pañal, y ocasionaba presión y confusión en el niño, puesto que la madre quitaba el pañal y sus abuelas lo regresaban.

La presión social también influyó, ya que en distintas ocasiones, mientras jugaba, se veía su pañal y los demás niños lo cuestionaban por usarlo teniendo más de 4 años; es decir, recibía burlas y críticas de otros niños, lo que generó inseguridades, por lo que decidió él mismo no usar el pañal mientras se encontrara jugando en el espacio de la ludoteca. Mediante la interacción con sus iguales, Alonso logró tolerancia a la frustración, estableció relaciones de amistad y

comenzó a controlar esfínteres, pero el retroceso por parte de sus cuidadores no permitió su completa consolidación por ese momento.

A modo de conclusión

El juego libre ha sido una herramienta de intervención ante algunos de los efectos sociales, emocionales y cognitivos que ha dejado la pandemia por Covid-19 en niñas y niños de nuestros contextos; lo hemos considerado una forma de lenguaje en el que la niñez comunica, expresa y da a conocer sus procesos, haciéndose respetar; además, nos permitió reconocerlos como sujetos de pleno derecho, acompañándolos a través del establecimiento de un vínculo subjetivante de confianza en este proceso. La ludoteca permite brindar espacio, tiempo y acompañamiento a niños y niñas, promoviendo su derecho a jugar y a desarrollarse de manera integral.

Nuestra experiencia en el trabajo con niños y niñas de 2 a 8 años, que vienen del confinamiento, reveló características como miedo o ansiedad por la separación, dificultades para relacionarse con otros, problemas significativos en la enunciación del lenguaje, complicaciones motoras, limitaciones en el desarrollo de la autonomía, seguridad y tolerancia a la frustración, así como dificultades en aspectos cognitivos que nos construye como sujetos. El uso de juegos y juguetes de manera libre, espontánea y de disfrute permite, por su diversidad, el análisis y la intervención de diversas dificultades que se presentan en el desarrollo integral de los infantes. Crear un espacio en donde existan las condiciones de seguridad necesarias, materiales como pinturas, colores, hojas, mesita, sillas, materiales didácticos, masitas, arena; juguetes como muñecas, carritos, juegos de mesa, trastes, cocinita, cobijas, disfraces, por mencionar algunos, ayuda a la infancia a desarrollarse, aprender a expresarse y a comunicarse de manera asertiva.

Por la diversidad de casos y vicisitudes en el entorno, podemos decir que el juego es una herramienta multifuncional y flexible, que puede ser adaptado y usado para cada caso en particular, además de que cada niño, según su subjetividad, elegirá un juego y modo de

juego distinto a otro niño. Por lo tanto, el juego como herramienta de intervención en la subjetivación de la infancia permite abordar, trabajar y brindar solución ante los efectos ocasionados por la pandemia por Covid-19.

Referencias

- Bowlby, J. (1995), *Una base segura. Aplicaciones clínicas de una teoría del apego*, Paidós, Barcelona.
- Colín, A. (2014), *El niño y el discurso del otro*, Kanankil, México.
- Dolto, F. (1974), *Psicoanálisis y pediatría*, Siglo XXI Editores, México.
- Dolto, F. (1983), *En el juego del deseo*, Siglo XXI Editores, México.
- Fernández, S. (2013), “Tiempo en suspensión: el juego en el psicoanálisis, la cultura y la creación”, *Temas de Psicoanálisis*, núm. 5, pp. 1-22.
- Flores, N., Patiño, Y. y Grunberg, D. (2021), “La subjetividad e intervenciones en la escuela”, en M. Orozco (coord.), *Designios y mutaciones subjetivas, perspectivas psicoanalíticas*, Fontamara, México.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) (2018), “Aprendizaje a través del juego”, [<https://www.unicef.org/sites/default/files/2019-01/UNICEF-Lego-Foundation-Aprendizaje-a-traves-del-juego.pdf>].
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) (2021a), “Niños y niñas menores de 6 años en la pandemia”, [<https://www.unicef.org/mexico/ni%C3%B1as-y-ni%C3%B1os-menores-de-6-a%C3%B1os-en-la-pandemia>].
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) (2021b), “Niñas, niños y adolescentes durante Covid-19”, [<https://www.unicef.org/mexico/ni%C3%B1as-ni%C3%B1os-y-adolescentes-duracióncovid19#:~:text=El%20estado%20emocional%20de%20ni%C3%B1as,con%20miedo%20todo%20el%20tiempo>].
- Freud, S. (2006 [1920]), “Más allá del principio del placer”, en *Obras completas*, tomo XVIII, Amorrortu Editores, Buenos Aires.

- Garaigordobil, M. y Maganto, C. (2013), *Problemas emocionales y de conducta en la infancia: Un instrumento de identificación y prevención temprana*, Facultad de Psicología, Universidad del País Vasco.
- Gutman, L. (2011), *La maternidad y el encuentro con la propia sombra*, Océano, Buenos Aires.
- Hiuzinga, J. (2005 [1938]), *Homo ludens*, Alianza Editorial, Buenos Aires.
- Lacan, J. (2011 [1949]), “El estadio del espejo como formador de la función del yo (*je*) tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica”, en *Escritos I*, Siglo XXI Editores, Buenos Aires.
- Livier, A. (2022), *Psicoterapia de juego*, Terracota/Pax, México.
- Machargo, J. (1991), “Desarrollo personal y social en los años de la educación infantil”, [https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/5041/2/0235347_01991_0008.pdf].
- Mendieta, L., Mendieta, R. y Vargas, T. (2017), *Psicomotricidad infantil*, Centro de Investigación y Desarrollo Ecuador, Guayaquil.
- Montañés, J., Parra, M., Sánchez, T., López, R., Latorre, J. M., Blance, P., Sánchez, M. J., Serrano, P. y Turégano, P. (2001), *El juego en el medio escolar*, Universidad de Castilla, La Mancha.
- Orozco, M. y Quiroz, J. (coords.) (2019), *Figuras de la alteridad. Estudios psicoanalíticos*, Porrúa, México.
- Papert, S. (2017), *Aprendizaje a través del juego, nuestra definición*, [https://cms.learningthroughplay.com/media/ilxl1jwc/learning-through-play-leaflet_lam-spanish-version.pdf] (consultado el 12 de noviembre de 2022).
- Portellano, J. y García, J. (2014), *Neuropsicología de la atención, las funciones ejecutivas y la memoria*, Síntesis, Madrid.
- Real Academia Española (RAE) (2022), *Diccionario de la lengua española*, RAE, Madrid.
- Valero, L. (2017), “Etapas en la adquisición del lenguaje”, [<https://atenciontemprana-atai.es/novedad/etapas-en-la-adquisicion-del-lenguaje/23>].
- Winnicott, D. (1993), *Realidad y juego*, Gedisa, Barcelona.
- Zosh, J., Hopkins, E., Jensen, H., Liu, C., Neale, D., Hirsh-Pasek, K., Solis, S. y Whitebread, D. (2017), *El aprendizaje a través del*

juego: un resumen de la evidencia. Reporte técnico, [https://cms.learningthroughplay.com/media/suef453l/1_aprendiendo-a-traves-del-juego-2019.pdf] (consultado el 14 de noviembre de 2022).

Fecha de recepción: 20/11/22

Fecha de aceptación: 01/05/23

DOI: 10.24275/tramas/uamx/20225949-80

De la colonialidad a la participación política de la niñez en movimientos indígenas mexicanos

*Angélica Rico Montoya**

Resumen

La colonialidad y la violencia política contra los pueblos originarios de México sigue dejando huellas imborrables en las subjetividades de las infancias, sin embargo, también aprendizajes. Aunque muchas generaciones de niños han experimentado la colonización, el racismo y la desigualdad, en las últimas décadas niñas y niños indígenas también han sido partícipes en procesos político-pedagógicos y experiencias de vida, como la organización, la resistencia, la lucha por su territorio y la construcción de su autonomía. En este artículo hacemos una revisión histórica, documental y etnográfica de tres movimientos indígenas de México: el de la CNTE en Oaxaca, el de Cherán K'eri en Michoacán y el del EZLN en Chiapas, en los que niños y niñas experimentan diferentes procesos de subjetivación que los sitúa más que como víctimas, como sujetos sociales, políticos e históricos que desempeñan cargos comunitarios,

* Profesora-investigadora del Centro de Investigación y Posgrado del Instituto de Estudios Superiores “Rosario Castellanos” (IRC). Doctora en Investigación Educativa por la Universidad Veracruzana (UV) y maestra en Desarrollo Rural por la Universidad Autónoma Metropolitana. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), nivel I. Corresponsal en Chiapas de 1994-1997. Investigadora-colaboradora en la Red Latinoamericana de Investigación y Reflexión (Reir), en el Programa Infancia de la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, y en el Grupo de Trabajo “Infancias y Juventudes” del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso). Correo electrónico: [angelmayukk2001@yahoo.com.mx] / ORCID: [https://orcid.org/0000-0002-4743-2615].

recrean diversas formas de lucha, organización comunitaria y *quehacer* político.

Palabras clave: infancias, colonialidad, violencias, educación, subjetividad.

Abstract

Coloniality and political violence against the original peoples of Mexico continue to leave indelible marks on the subjectivities of childhood, but, also learning. Although many generations of children have experienced colonization, racism, and inequality, in recent decades indigenous girls and boys have also been participants in political-pedagogical processes and life experiences, such as organization, resistance, the fight for their territory, and the construction of their autonomy. In this paper we make a historical, documentary and ethnographic review of the indigenous movements in Mexico of the CNTE in Oaxaca, the Cherán K'eri in Michoacan and the EZLN in Chiapas, in which boys and girls experience different processes of subjectivation that situate them more than as victims as social, political, and historical subjects who hold community positions, they recreate other forms of social struggle, organization, and political work.

Keywords: childhood, coloniality, violence, education, subjectivity.

El pasado colonial y la posterior colonialidad del poder, saber (Quijano, 2007) y del ser (Maldonado, 2007) que dieron sustento a la desindianización y la integración de los indígenas a la nación mestiza mexicana, a través de la educación nacional vasconcelista, han marcado sin duda la relación de desigualdad, racismo y exclusión del Estado para con la niñez indígena de nuestro país. Los territorios de las infancias indígenas siguen siendo objeto de procesos de recolonización, violencia e inseguridad, así como del despojo de saberes y bienes comunes naturales-culturales por parte del capital internacional.

Sin embargo, en este contexto, también se han fortalecido los procesos que reivindican y ejercen la libre determinación, la autonomía y el autogobierno como expresión del derecho colectivo de los pueblos y como herramienta de defensa, cuidado y protección colectiva de sus territorios y de su vida.

Día a día los movimientos indígenas se han convertido en espacios político-pedagógicos para las infancias indígenas que participan a lado de sus familias en las movilizaciones por la emancipación y la dignidad, revalorizando prácticas y saberes comunitarios, resignificando sistemas normativos, formas organizativas locales, y reconfigurando una nación mestiza en una nación pluricultural y pluriétnica. Los procesos autonómicos indígenas mexicanos, con su fuerte componente educativo y antisistémico, más que una propuesta política y económica para la organización local, municipal y regional, representan una amplia iniciativa decolonial social y cultural, que puede verse expresada en las prácticas de crianza, socialización, educación y, de manera especial, en la noción de niñez al interior de los movimientos.

En las últimas décadas la presencia de los niños y las niñas en movimientos por la defensa de sus territorios, en la construcción de la autonomía indígena y en la organización asumiendo cargos comunitarios, además de ser pieza clave para la resistencia y renovación de los movimientos indígenas de Chiapas, Oaxaca o Michoacán, transgrede evidentemente las concepciones de infancia construidas desde Occidente, en las que la perspectiva adultocéntrica ha invisibilizado la participación política de niñas y niños al considerarlos *objetos de protección* y/o sujetos en formación. Incluso el derecho a la participación promovida por la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) es limitativa, por centrarse únicamente en los derechos individuales y reproducir las formas democráticas del Estado moderno, sin reparar en la diversidad de infancias y de crianzas.

Tal es el caso de los pueblos originarios, en los que se puede observar un modelo de niñez diferente del pautado hegemónicamente en el que las niñas y los niños indígenas experimentan una serie de procesos de subjetivación desde la primera infancia, si bien algunos

terribles, como pueden ser los desplazamientos forzados, la militarización de sus comunidades o la violencia; pero también existen otros que, respondiendo a su cultura ancestral, promueven su participación en actividades productivas, sociales, culturales y educativas, así como en la toma de decisiones en la asamblea, el consenso y las prácticas comunitarias, tales como la reciprocidad, *el tequio*, la relación intersubjetiva con la *madre tierra* y, recientemente, “el mandar obedeciendo” en las comunidades zapatistas. Es así que, para poder comprender a las niñas y los niños indígenas en procesos autonómicos y luchas por la defensa del territorio, optamos por la postura decolonial para mirarlos como sujetos sociales plenos, capaces de incidir en su realidad y asignar significados a sus experiencias de vida en medio de la violencia, la resistencia y la organización indígena.

En el presente artículo se centra la atención en los procesos de subjetivación política que experimentan niñas y niños de municipios autónomos de Chiapas y comunidades en resistencia de Michoacán y Oaxaca, por el simple hecho de haber nacido y crecido al interior de una movilización indígena impulsada por sus padres para resistir a las políticas contrainsurgentes del Estado, pero, sobre todo, en la construcción de proyectos político-educativos y de vida alternativos.

Por medio de la revisión histórica, documental y periodística de prácticas socioeducativas y de momentos disruptivos, ocurridos en las últimas décadas en Cherán K’eri, Michoacán, y Asunción de Nochixtlán, Oaxaca, así como el trabajo etnográfico y colaborativo realizado en el Municipio Autónomo “Ricardo Flores Magón”, Chiapas, desde el año 2000, se realizó un análisis de contraste de estos tres movimientos indígenas, los cuales no sólo comparten la resistencia frente a la colonización y represión estatal, sino que han construido propuestas educativas autónomas en las que reivindican su lengua, su cultura y la función de la memoria colectiva en las prácticas de crianza-educación como estrategia decolonizadora del saber y del poder, además de fortalecer su organización mediante la formación política y pedagógica de sus militantes, contribuyendo a la decolonización del saber y del ser de las nuevas generaciones.

La propuesta metodológica y epistemológica de dibujos-entrevistas y su relación con el contexto (Rico, 2007) permite reconocer los dibujos infantiles como documentos históricos que expresan los marcos de legitimidad y espacios locales más significativos para su cultura y organización, así como los procesos de subjetivación política en los que se ven envueltos niños y niñas desde pequeños, lo cual les permite reescribir la historia oficial, dar sentido y fundamento a su lucha y, en cierta medida, revertir algunos efectos de la violencia política.

Sujeto, subjetividad y proceso de subjetivación en los movimientos indígenas

La violencia encuentra su fundamento en la negación de la historia y subjetividad del otro, “hace del sujeto un objeto de protección o de exterminio, le impone su fuerza para quebrar su capacidad de resistir y actuar, anulando su libertad para decidir” (Medina y Rico, 2019: 38), por tanto, la subjetividad se convierte en un objetivo estratégico de la violencia política. En este sentido, vale la pena discernir entre la noción de *identidad* y *subjetividad*: mientras la *identidad* es el punto de *sutura*, es decir, “son puntos de adhesión temporaria a las posiciones subjetivas que nos construyen las prácticas discursivas” (Hall, 1992: 20), la *subjetividad* es “el espacio donde se manifiestan las transformaciones y procesos de reflexión de la acción política [...] así como los sentires, pensares y la proyección del futuro, a partir de lo vivido” (Amador, 2012: 215).

Para continuar en esta línea, cabe destacar la diferencia sustantiva entre *individuo* y *sujeto*: mientras el *individuo* refiere al ser humano como especie, desde una perspectiva meramente biológica, el *sujeto* se hace a través de la conciencia, entendida en el sentido fenomenológico *de darse cuenta*: “es la conciencia del sujeto que da cuenta de su existencia, de su vida en el afuera, sale de sí, es en cuanto es el mundo” (Luna, 2006: 19); “la conciencia como visión del propio ser social y de sus horizontes de acciones posibles transforma al hombre

en sujeto” (Zemelman, 1992: 127). El ser humano se hace sujeto en la medida “que ha tomado un camino de subjetivación, es decir, que ha tomado la decisión de descentrarse y asumir un punto de vista crítico frente aquello que lo rodea” (Echeverría y Luna, 2016: 18). Tal como lo explica Touraine (1993), el acto de subjetivarse implica “transformarse en actor de la misma vida personal”, ser sujeto a diferencia de ser individuo “implica asumirse como proyecto de vida con un horizonte ético-político, despejado de marcajes y ritos sociales que lo vinculen al establecimiento y lo instruido de forma heterónoma” (Touraine, 1993: 39).

Entonces, siendo el sujeto lo que subyace en el ser, la subjetividad el ámbito de la conciencia y la subjetivación lo que hace posible al sujeto (Luna, 2006), los procesos de subjetivación son procedimientos mediante los cuales los individuos y los grupos sociales confieren sentido a los hechos históricos. Es justo en estos procesos en los que el sujeto puede actuar como lo han hecho sus antepasados, o bien posicionarse en el mundo, asumir una posición crítica frente a las problemáticas y actuar en consecuencia (Rico, 2018). La subjetivación es momento y posibilidad que experimenta el sujeto en su relación con el mundo, con el ser y hacerse con el mundo, hacerse en colectivo. Para Zemelman (2007), la subjetividad es el plano de la realidad social donde se articulan las dimensiones de “la memoria, la cultura, la conciencia, la voluntad y la utopía, las cuales expresan la apropiación de la historicidad social a la vez que confieren sentido y animan su potencialidad” (Torres y Torres, 2000: 16). Sin lugar a duda, la resistencia, la construcción de autonomía, la movilización social y los proyectos educativos alternativos son procesos que contribuyen a las resignificaciones de las subjetividades de la niñez indígena y sus expectativas de futuro.

Para entender el proceso de producción de subjetividades alternativas a la hegemónica, vale la pena considerar que los y las militantes de los movimientos indígenas, incluso antes de resignificar el papel de la política y las relaciones de poder, tuvieron que resignificar su papel como sujetos dentro de la sociedad a la cual pertenecen; es decir, los sujetos en resistencia se descolocaron del lugar histórico

que les había sido asignado: pasaron de ser subalternos a ser antagonistas de quienes los explotaban y oprimían (Rico, 2018). Las infancias indígenas de Chiapas, Oaxaca y Michoacán, además de haber vivido en contexto de violencia, colonización y racismo, también han sido parte de un proceso, todavía en marcha, de defensa de su territorio y su conocimiento. Los proyectos educativos que emergen de los movimientos indígenas tienden a fortalecer el proyecto político, la cultura, identidad y memoria colectiva, además de las diferentes subjetividades del ser niño y niña que se articulan en estos procesos. La organización, la resistencia-rebelde y la construcción de autonomía son, por lo tanto, procesos pedagógicos, experiencias educativas y de vida que contribuyen a resignificar la noción de la infancia.

En este sentido, la postura decolonial como una forma de deconstrucción del saber, del poder y del ser permite romper con la idea hegemónica del niño como sujeto en construcción y objeto de protección, para entablar un puente con el nuevo paradigma de la niñez, desde el cual se puede comprender que las niñas y los niños inmersos en comunidades movilizadas en torno a demandas específicas, como las educativas del magisterio oaxaqueño, la defensa del territorio de Cherán y el movimiento político-civil zapatista en Chiapas, transforman su realidad y ellos se transforman mediante las prácticas políticas, socioeducativas y culturales de los movimientos iniciados por sus padres y abuelos. Debe recalcarse que los niños son agentes activos que no están aislados del contexto cultural, social y político al que pertenecen sus familias, y que sus interacciones son fundamentales en los procesos de recreación de las memorias colectivas, de las reivindicaciones culturales y organizativas, así como en la transformación social de sus pueblos y del propio movimiento. En los siguientes apartados revisaremos las experiencias organizativas y de confrontación de la CNTE de Oaxaca, Cherán K'eri en Michoacán y el movimiento zapatista en Chiapas, y la forma en que los niños lo han experimentado.

La CNTE oaxaqueña, los niños y el movimiento indígena magisterial

La Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) en el estado de Oaxaca ha enfrentado de manera particular distintos embates políticos por parte del gobierno federal y estatal, debido a que, además de ser parte de la lucha magisterial nacional, mantiene una estrategia de construcción local que le posibilita una representación territorial y un vínculo comunitario a través de los padres de familia y las organizaciones sociales. Los docentes-padres de familia, en su lucha por la educación ampliada, no sólo se oponen a la reforma educativa, por considerarla más de índole laboral que académica, sino que impulsan en sus comunidades la construcción permanente de “otros espacios pedagógicos”, culturales y deportivos para sus hijos.

En estos espacios de persistencia/resistencia se gestan proyectos de transformación educativa que son considerados como “un modo comunal de vida a recuperar y ejercitar de forma articulada a los diferentes movimientos regionales” (Martínez-Luna, 2013), que constituyen elementos fundamentales del planteamiento político-filosófico y pedagógico. Los proyectos pedagógicos impulsados por los maestros cuestionan claramente la educación escolarizada del Estado, generando procesos educativos fuera del aula que fortalecen la identidad étnica, cultura de los jóvenes y los niños, además de dar solución a las necesidades sociales de sus comunidades.

La lucha magisterial oaxaqueña está ligada a la lucha comunitaria, por lo que se entrelazan demandas educativas con demandas territoriales, y la represión del Estado no sólo va contra los maestros movilizados sino contra las comunidades que los apoyan. Muestra de esto es el enfrentamiento en Asunción de Nochixtlán entre maestros y simpatizantes de la resistencia magisterial de la CNTE con miembros de la Policía Federal (PF) y Estatal el 19 de junio de 2016. La coordinadora general del Centro Regional de Derechos Humanos “Bartolomé Carrasco” afirmó que los agentes de la PF entraron a esa comunidad lanzando gases lacrimógenos y disparando armas de fuego, sin importar la presencia de niños, mujeres embarazadas y

ancianos, motivo por el que fueron desplazados 30 niños mixtecos originarios que estaban tomando clases al interior de su escuela (Del Collado, 2016), tal como lo recuerda Pedro:

Nosotros éramos como veintiocho niños. Había otros que no conocíamos, entonces pitaron y nos fuimos escondidos allá, a un carrizal, para no pasar peligro. Mi abuelita y unas personas con coche ya nos estaban esperando. Nos llevarían a la clínica de un pueblo que se llama San Juan Sayultepec. Unos no podían caminar, estaban retorciéndose en el pasto. Un compañero empezó a marearse como si estuviera un poco borracho. Desde ese momento tuvieron que cargarlo. Una señora, que se llama Alejandra, y su nene se fueron con nosotros, las demás mamás regresaron a la pelea (Fierro, 2021: 14).

Hubo cerca de 70 niños y niñas víctimas directas de la agresión policiaca, además de los hijos de los asesinados y discapacitados por los granaderos. Ese día, en la colonia 20 de Noviembre, unos 30 uniformados lanzaron gases contra viviendas construidas de láminas, cartón, latas y escasos materiales.

Allí estaban 32 niños, ninguno mayor de 11 años. Los pequeños, sentados en una colchoneta, narraron a Arturo Cano cómo se ahogaban y vomitaban con el humo de los lacrimógenos. Uno de ellos le platicó cómo escuchaban vociferar a las policías: vénganse por acá, aquí van a tener su chinga. Otro le contó que gritaban groserías y provocaban a los maestros. Uno más describió cómo usaron sus pistolas y empezaron a matar gente. Y otro le dijo que aventaron una cosa redonda detrás de una casa, que explotó, sacó lumbre (Hernández Navarro, 2016: 31).

Los niños y jóvenes que han crecido en medio de las movilizaciones iniciadas por sus padres construyen sus propios discursos, representaciones e imaginarios para narrar y elaborar sus experiencias de violencia política, como es el caso de Esmeralda, hija mayor de Guadalupe, maestra de primaria e integrante de la CNTE.

Dibujo 1. “No somos uno, no somos 100...”. Esmeralda, 15 años



Fuente: Medina y Rico (2019: 49).

El dibujo de Esmeralda está lleno de detalles y simbolismos. En la parte superior sobresalen dos elementos por su tamaño y tonalidad: del lado derecho, se ve el torso de un hombre con la banda presidencial, con un corazón en la mano llena de sangre, y del lado superior izquierdo, la niña con un libro en sus manos que se incendia por la casa en llamas y el hombre que intenta decir algo, muy posiblemente haciendo referencia a la educación y la movilización de los maestros de la CNTE. Junto al presidente se puede ver una fila de granaderos uniformados también manchados de sangre, que parecen seguir la dirección del dedo del presidente, también con un filo de sangre. La exactitud de los detalles permite saber que la niña los ha visto en otras ocasiones y que son los encargados de reprimir a la población movilizada. Cabe precisar que Esmeralda tenía 6 años cuando los granaderos de la Seguridad Pública entraron a Oaxaca para reprimir a los maestros y a la población organizada en torno a la Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca (APPO) (2006-2007). En el dibujo de Esmeralda, los granaderos se dirigen a un grupo de personas muy compacto, pero que se ve muy pequeño frente a la violencia representada:

lo cual habla de las emociones contradictorias que experimenta la adolescente: por un lado, la impotencia, pero, por otro, el valor, la fuerza y la determinación expresada en la consigna política que la joven escribe sobre este pequeño grupo de maestros: “No somos uno, no somos 100, pinche gobierno, cuéntanos bien” (Medina y Rico, 2019: 50).

En este mismo sentido, “Sir Nacho”, de 14 años, también hijo de docentes oaxaqueños, expone en su testimonio un recuerdo de su infancia, similar al descrito por el dibujo de Esmeralda. “Sir Nacho” refiere al momento cuando entendió que sus papás estaban luchando y, por lo tanto, corrían peligro en las confrontaciones con los policías y granaderos:

No recuerdo muy bien, sólo recuerdo la cantidad de gente en la marcha... Sí recuerdo la cantidad de veces que mi papá regresaba muy noche, con eso de que andaba en las barricadas, con todos los enfrentamientos con la policía. Recuerdo que a veces me ponía a llorar porque no llegaba mi papá, unos momentos difíciles, pero como me decía, unido el pueblo todo se puede (“Sir Nacho”, 14 años, entrevista, retomada de Medina y Rico, 2019: 50).

Además de la violencia ejercida por la policía y el Estado, el dibujo de Esmeralda y el testimonio de “Sir Nacho” también expresan la resistencia propia de los movimientos indígenas, la esperanza y determinación de los maestros y de las comunidades al creer que, aun frente la violencia política extrema, es posible ganar con unidad y organización. La conciencia y la subjetividad política de los niños se construye de las experiencias propias y las compartidas por sus madres y padres, también con las enseñanzas y relaciones con el poder. Entre relaciones intergeneracionales, la confrontación política y los elementos identitarios dan cohesión a la organización magisterial y, en alguna medida, ofrecen protección, enseñanzas y cierta seguridad a las nuevas generaciones (Medina y Rico, 2019).

El proyecto educativo indígena de Cherán K'eri para las nuevas generaciones

Frente a la configuración constante del narco-Estado en Michoacán, la comunidad indígena purépecha de San Francisco Cherán decidió iniciar un proceso de lucha y resistencia autonómica desde abril de 2011 contra el despojo de sus bosques, mediante la tala inmoderada, orquestada por talamontes al servicio de grupos delincuenciales protegidos por las fuerzas policiales estatales (Colin, 2019). Desde 2009, muchos comuneros fueron asesinados, desaparecidos o secuestrados ante el silencio cómplice de las autoridades del Estado, las cuales no proporcionaban seguridad y estaban coludidas con las organizaciones criminales que tenían el control territorial de la zona.

El 15 de abril de 2011, comuneras y comuneros de Cherán decidieron organizarse y en un primer momento tomar las armas para defenderse y enfrentar a “los malos”, como llaman a los talamontes y al crimen organizado. Después se procedió al cabildeo institucional, por esta vía el Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación (TEPJF) reconoció el derecho de la comunidad de Cherán para conformar el sistema de representación y gobierno municipal por usos y costumbres. Así fue como se decidió consolidar un proceso autónomo con un gobierno comunal encabezado por 12 Tata K'eris (tres comuneros por cada uno de los cuatro barrios), formando un órgano colegiado que se rige por dos principios fundamentales: 1) servir a los demás (*jats'ipeni*) y 2) servir a la sociedad (*marhuatspeni*); construyendo de esta forma una estructura de gobierno del pueblo que se organiza a base de concejos (Colin, 2019).

Los comuneros aprovecharon la coyuntura para impulsar, con la participación de un grupo de maestros y maestras, un proyecto educativo propio que tuviera contenidos culturales y saberes comunitarios pertinentes para el contexto de la comunidad y el movimiento étnico-político, así como recuperar y fortalecer el uso de la lengua purépecha en la educación de niños y niñas de la comunidad. Además de utilizar la lengua purépecha, en las clases se discute en torno a las problemáticas comunitarias y reconocen su territorio por medio de

jornadas de reforestación. A partir de estas experiencias, niños y niñas reflexionan y adquieren conocimientos del territorio y del ámbito ecológico.

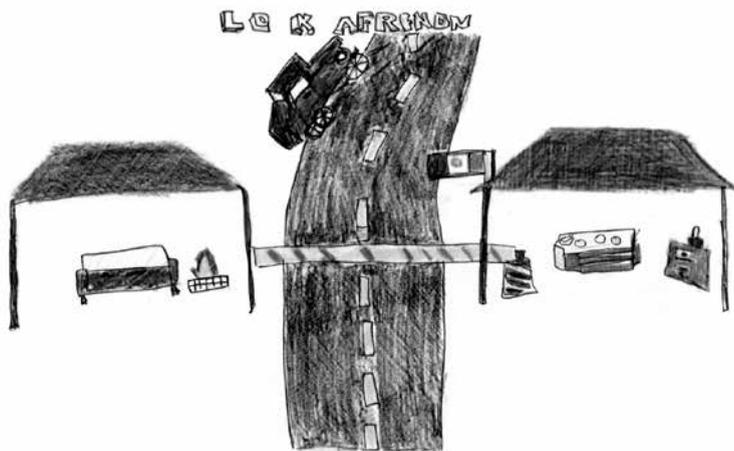
A la par de la iniciativa política y legal y el proyecto educativo, la comunidad realizó una estrategia de autodefensa comunitaria levantando más de cien fogatas o *parhankua* en las calles, en torno a las cuales se reunían los vecinos de cada cuadra para vigilar las 24 horas del día, preparar sus alimentos y protegerse de “los malos” con su propio cuerpo de seguridad. En este proceso de autodefensa, niñas y niños colaboraron en las tareas de la fogata, formaban parte de las manifestaciones sociales y acompañaban a los adultos en su recorrido, vigilando los límites territoriales para resguardar el bosque.

El acompañamiento de los adultos es fundamental para que niños y niñas puedan sensibilizarse ante la situación política que les rodea y se sientan cómodos colaborando en el cuidado del bosque o participando en el movimiento y defensa de su territorio. A este proceso educativo en el que los niños se ven inmersos en la construcción de un conocimiento social y político, acorde con los valores culturales de su localidad, Corona y Pérez (2003) lo denominan “pedagogía de la resistencia”. En una entrevista realizada por Velázquez (2015) en la Fogata 24, con respecto a la participación política de la niñez, los comuneros comentaron lo siguiente: “Si no van ahora [a las marchas y las guardias], entonces ¿cuándo van a aprender? [...] el movimiento es por los que vienen, nosotros ya estamos de paso, fue por nuestros hijos, si ellos no participan, ¿cómo se van a enseñar a no tener miedo?” (Velázquez, 2015: s.p.). Reconocer la participación de las infancias indígenas que luchan por su autonomía y las relaciones intergeneracionales que están al interior de la organización comunitaria, invita a valorar su aporte al movimiento con ideas, propuestas, desveladas, cuidados y protección hacia quienes los rodean.

El movimiento social en defensa del territorio no sólo ha reivindicado y resignificado las formas ancestrales de relación con *Nana Echéri*, madre naturaleza en lengua purépecha, sino que ha generado y nombrado otras formas de participación comunitaria para niños y niñas, como defensores y re-constructores del territorio (Velázquez,

2015), a la vez de formarlos en el proceso autonómico y la filosofía del buen vivir (*irekani* en purépecha) a contracorriente del Estado y de los partidos políticos. Cherán K’eri es un pueblo históricamente de lucha, las pasadas generaciones de niños y niñas, actualmente adultos, están encargadas de guiar y encaminar a sus hijos en el deber común: *jarhojpékua*, la ayuda comunitaria (Velázquez, 2015: s.p.). La participación de los niños en las prácticas socioculturales, la movilización y la confianza que depositan en ellos sus padres y abuelos permiten que niños y niñas se apropien de su cultura y tradiciones, que reconozcan sus problemáticas, analicen su contexto y se interesen por ocupar y cumplir un cargo para servir a su comunidad, tal como puede verse en sus dibujos y testimonios.

Dibujo 2. Barricada de Cherán, dibujos de niños y niñas



Fuente: Velázquez (2015).

En el dibujo 2, el niño muestra la barricada en la que él participa cotidianamente al lado de su familia. En el centro se ve la carretera cerrada, impidiendo el paso a “los malos”, según el niño; del lado izquierdo se puede ver la fogata que los ilumina durante las madrugadas y que se convirtió en el símbolo de la resistencia y la organización; del lado derecho, el niño dibuja el fogón, que es el lugar

donde se preparan los alimentos de manera comunitaria, y al fondo hay una casa que representa a la comunidad y la asamblea del barrio. En Cherán, cada barrio tradicional tiene su propia fogata en la que participan niños, niñas y adultos, por lo que todos tienen el derecho de opinar, decidir y participar aprendiendo en y para la organización comunal:

—“Cuando sea grande, yo voy a *defender* a Cherán”.

—“Tres cohetes quiere decir que está pasando algo y hay que juntarse”.

—“Quiero ser K’eri” (Velázquez, 2015).

Para comuneros y comuneras de Cherán K’eri resulta una tarea primordial promover que los niños se visualicen como pueblos indígenas, participando y convirtiéndose en agentes de cambio. Muestra de esto es que actualmente se puede identificar a niñas, niños y jóvenes que tienen como sueño ser *K’eri*, formar parte de un Concejo Comunal o del grupo de élite de guardabosques, con el objetivo de “servir al pueblo, lo que en p’urhépecha se llama *marhuatspekua*: el sentido de servicio sin servirse de los demás. Ésta es una faena que cada *ireti* o comunero deberá desempeñar” (Velázquez, 2015: s.p.).

De las memorias de violencia a los en-cargos y subjetividades de las infancias zapatistas

El movimiento indígena zapatista ha sido un caso paradigmático de resistencia y organización ante la desigualdad y la exclusión social, la militarización y la contrainsurgencia por más de 25 años. Sin lugar a duda, dos elementos han sido pieza clave para la resistencia y renovación generacional del zapatismo en Chiapas por más de 30 años: por un lado está la autonomía político-territorial expresada en la conformación de 38 municipios autónomos organizados en cinco Juntas de Buen Gobierno regionales, o Caracoles, y por otro, de manera paralela, la educación y formación zapatista expresada en la presencia

de niños, niñas y jóvenes en la construcción de la autonomía como promotores de salud, educación, derechos humanos, medios de comunicación, responsables comunitarios y “votanes-guardianes”, término que utilizó la organización en 2015 para nombrar a niños y jóvenes maestros de la sociedad civil de la “Escuelita Zapatista”, resignificando el nombre del dios maya “Votan”, guardián y corazón del pueblo.

El proceso autonómico rebelde, con su fuerte componente educativo, más que una propuesta política y económica para la organización local, municipal y regional, representa una amplia iniciativa social y cultural que puede verse expresada en las permanencias y transformaciones en torno a las prácticas de crianza, socialización, educación y, de manera especial, en la noción de infancia al interior del movimiento insurgente por más de tres décadas.

Las infancias tseltales, ch’oles y tsotsiles zapatistas de la Selva Lacandona, además de haber vivido por generaciones en contexto de violencia y colonización, también han sido parte de un proceso, todavía en marcha, de liberación de sus pueblos. Aunque son niños y niñas indígenas no pueden ser vistos como los indígenas subalternos de las fincas, ni siquiera como los indígenas rebeldes que, en un acto desesperado, pero consciente, se levantaron en armas en 1994; sino que son parte de la denominada “defensa zapatista”, categoría social utilizada por el S. I. Marcos para referirse a la nueva generación de niñas rebeldes, aunque yo agregaría también a los niños rebeldes. Si bien las niñas sintetizan cambios profundos en las comunidades zapatistas, también los niños son expresión de estos cambios, y no por imposición, sino por convicción, imitación y aprendizaje. Estos cambios, además de ser paulatinos, han sido reforzados por la socialización comunitaria, la educación y la formación recibida en las escuelas autónomas y comunidades, pero sobre todo por el valor, el cuidado y las enseñanzas rebeldes transmitidas por sus madres, padres, abuelos y abuelas. La organización, la resistencia-rebelde y la construcción de autonomía son, por lo tanto, procesos pedagógicos, experiencias educativas y de vida que contribuyen a resignificar la noción de infancia.

Así como la resistencia y la organización conforman la identidad y la subjetividad de las infancias zapatistas, otro proceso que los ha configurado históricamente es la guerra y la colonización. En el conflicto armado de Chiapas, al menos cuatro generaciones han vivido su infancia al interior del movimiento rebelde y en oposición clara al régimen gubernamental. En la década de 1980, junto a sus padres, miles de niños y niñas no sólo vivieron la represión de los finqueros y sus guardias blancas, con el apoyo del ejército federal, sino que tomaron la decisión de comenzar con la organización clandestina de autodefensa político-militar, en medio del silencio y la clandestinidad.

Durante el levantamiento armado de 1994, los pequeños zapatistas fueron también parte de la insurgencia y se hicieron visibles, de manera simbólica, al tener que cubrir su rostro para mostrarse y, tal como los adultos, fueron desplazados de sus comunidades y perseguidos. En la más reciente etapa de organización político-pedagógica, otras generaciones de niños y niñas han crecido en la construcción de la autonomía, siendo los actores protagónicos de la educación autónoma zapatista y, por lo tanto, objetivos estratégicos de la contrainsurgencia.

En la contrainsurgencia, como en todo proceso colonizador, no sólo se busca acabar con el enemigo, sino destruir psicológicamente al colonizado, quitarle su historia y dignidad haciéndolo susceptible para ser manipulado y controlado. Es común que en estos contextos los niños y las mujeres sean las principales víctimas colaterales de la guerra; no obstante, en conflictos de baja intensidad en países como Guatemala, Colombia y México, con una fuerte presencia indígena, los niños, las niñas y las mujeres suelen ser vistos como objetivos estratégicos de la contrainsurgencia por representar simbólicamente la continuidad de la etnia, la cultura y la organización (Rico, 2007).

En el caso de Chiapas, este posicionamiento ideológico se hizo evidente el 22 de diciembre de 1997 con los ataques paramilitares y el desplazamiento de 14 comunidades del municipio de Chenalh'o, en los Altos de Chiapas, teniendo como clímax la "masacre de Acteal", en la que el grupo paramilitar "Máscara Roja" asesinó a 45 personas: 19 mujeres, 14 niñas, 4 niños, 8 hombres y 4 no nacidos

arrancados de los vientres de sus madres, bajo la consigna de “acabar con la semilla” (Hernández, 1999). Los paramilitares no sólo asesinan y obligan al desplazamiento forzado de comunidades enteras, sino que generan un clima de terror e inseguridad constante que desgasta a las personas, resquebraja el tejido social comunitario e incluso rompe los lazos familiares, lo que afecta la subjetividad de niñas y niños; tal es el caso del testimonio de Manuela, quien a más de 10 años del asesinato de Antonio, comisariado ejidal zapatista, todavía no logra comprender por qué los paramilitares mataron a su esposo frente a su hijo, sin importarles que Petul apenas tenía 8 años:

Llegó [su esposo] a la milpa de madrugada como todos los días, regresaba de trabajar, eran como las 12 del día, en el camino lo mataron, le dispararon... Petul, mi hijo, tenía como 8 años... regresó llorando, todo lleno de sangre, gritando: ¡mataron a mi papá, lo mataron! Yo no sabía si era sangre de mi niño o de mi esposo, ¡lo abrace, lo revisé, le pedí que se calmara!, que me explicara qué pasaba, qué le habían hecho a mi Antonio (Manuela, entrevista, retomada de Rico, 2018: 65).

Los ataques paramilitares buscan infundir miedo a la población en dos sentidos: físico, con la eliminación pública de ciertas personas que son un referente moral dentro de la organización zapatista; y psicológico, ya que se pretende paralizar a todos los que de alguna manera se identifiquen con las víctimas (Martín-Baró, 1998); de ahí que dejaran vivo a Petul, como un testigo del horror, además de ser el portavoz de éste a su comunidad (Rico, 2016).

Las autoridades autónomas municipales, como Antonio, son elegidas por ser ejemplares y ser reconocidos en sus comunidades como personas honestas y buenos padres, que no sólo pueden administrar los recursos y organizar proyectos autónomos, sino que son personas sabias capaces de contener la resistencia, el dolor y la rabia de las bases, además de saber escuchar, dar consejo, cuidar a su gente y hacer justicia. Antonio era comisariado ejidal del municipio, reconocido por ser un hombre justo, tal como lo expresó Petul en una charla realizada en 2006:

—Los Chinchulines son muy malos, cuando atacaron mi Comunidad, hacían ruidos como de animales, decían que iban a acabar con la semilla zapatista...

—¿Qué significa eso de la semilla zapatista?

—Mi papá decía que la semillita zapatista somos nosotros, los niños en resistencia. Por eso tuvimos que huir, para que no nos mataran, como a mi papá...

—Él era *pijil winik* (hombre sabio y autoridad autónoma) de la Comunidad, lo emboscaron y lo mataron. Yo no quiero ser autoridad como él, quiero ser insurgente...

—¿Y no te da miedo?

—Claro que me dan miedo, los tanques, bombas, pero más miedo da que maten a mi mamá o a mis hermanitos (Petul, entrevista, retomada de Rico, 2018: 66).

Frente a las experiencias traumáticas, el niño puede desarrollar resistencias, las cuales dependen de la edad y las reacciones de sus familiares más cercanos. Una de las resistencias más comunes es el uso de fantasías, pero “otras formas de resistencia psíquica más positivas son el desarrollo de un mayor control interno y el compromiso político con una causa” (Martín-Baró, 1998: 239). En su narrativa, Petul no sólo remite a la violencia, sino a un posible “proyecto de futuro”: el niño, a través de su participación política en la organización, no busca la venganza, sino proteger a sus seres queridos. Este testimonio permite analizar la otra dimensión que constituye el contexto de los niños y las niñas zapatistas: la organización y la resistencia. Al autonombrarse “semillita zapatista”, Petul se siente parte de un movimiento en el que pueden hablar y en el que los adultos interactúan con ellos, tal como lo demuestran las pláticas que el niño sostenía con su padre (Rico, 2016).

De igual manera ocurre con Alma, hija de una autoridad zapatista, quien por haber crecido en un contexto de violencia y resistencia es consciente del trabajo político de su madre y los sacrificios que implica: “No me gusta pasar con mi mamá por el retén [puesto de control militar], ella piensa que me dan miedo los guachos [sol-

dados], pero no, a mí me da miedo que descubran que ella es insurgente, que se la lleven pues [...] ella me calma, dice no, no pasa nada, perro que ladra, no muerde, y me hace cosquillas” (Alma, 11 años, entrevista, retomada de Rico, 2018: 68).

Resulta interesante que mientras para Alma su preocupación es el peligro que corre su madre, ante la posibilidad de ser reconocida como insurgente zapatista, para Gabriela su mayor preocupación es el bienestar de su hija, y para que no tenga miedo de la presencia militar recurre a las cosquillas y a un dicho popular. Los sentimientos de miedo e impotencia que experimentan madre e hija son canalizados y sublimados por el sentido de protección y cuidado del otro, además son expresión de que no se asumen víctimas de las circunstancias, sino sujetos capaces de buscar estrategias para revertir esta situación, tal como lo explica Alma: “Por eso voy a la escuela autónoma para seguir la lucha, para que los guachos [soldados] se vayan de Yochib y nunca más regresen” (Alma, 11 años, entrevista, retomada de Rico, 2018: 68).

El silencio, los secretos para cuidarse ellos y a sus familias, así como la resistencia ante las burlas es parte de lo que niños y niñas zapatistas tienen que sortear, sobre todo cuando son hijos de madres solteras zapatistas que realizan algún trabajo político. Tal como nos explica Milay (6 años), hija de una autoridad zapatista, a través de su dibujo.

En el centro de su dibujo la niña representó su casa rodeada de árboles y junto a ella a su mamá con *alal* (bebé) mirando como cantan los compas. En la parte superior, se dibujó a ella misma y explica en su descripción “yo con hermanito”.

—¡Qué bonito dibujo!, todos tienen pasamontañas hasta los bebés. ¿Por qué los niños y bebés usan pasamontañas?

—Pues porque somos zapatistas [al ver nuestra sorpresa, explica moviendo la cabeza], estamos en lucha pues.

—¿Y por qué tu mamá no usa su pasamontañas en tu dibujo?

—Para que no descubran que ella es autoridad [dice susurrando].

—Ahh, claro (Milay, entrevista, recuperada de Rico, 2018: 235).

Dibujo 3. “Todos, hasta los bebés son zapatistas”. Milay, 6 años



Fuente: Rico (2018).

Milay intenta proteger a su mamá incluso en su dibujo, en el que busca ocultar su identidad y su militancia zapatista. La niña muestra en su dibujo a todos los zapatistas que luchan con pasamontañas, incluso a los niños y los bebés, quienes al fin y al cabo también están resistiendo, pero a Ana María, quien además de ser su madre es una autoridad autónoma de la región, decide dibujarla sin pasamontañas para que no la reconozcan sus enemigos y, por lo tanto, no corra ningún peligro cuando sale de comisión o a realizar algún trabajo político. Cabe resaltar que Milay frecuentemente acompaña a su madre a realizar trabajos fuera de la comunidad, y aunque es muy pequeña, conoce perfectamente los riesgos que implica para las autoridades zapatistas pasar por retenes y puestos de control policiaco en un contexto de guerra. De igual forma, Freddy, hermano mayor de Milay, explica:

Mi mamá es autoridad autónoma, es muy bonita e inteligente, ¿verdad? [sonríe]. Escribe y habla muy bien, no le da pena hablar en el micrófono. A veces tienen que ir de pueblo en pueblo, explicando porque estamos resistidos, dice que hay que organizarse y luchar por un futuro mejor para nosotros [...] Me gusta que trabaje por el pueblo, pero [...] a veces la extraño. A veces hablan mal de ella [molesto], yo sé que es mentira y la defiendo (Freddy, 12 años, entrevista, retomada de Rico, 2018: 69).

Freddy sabe cuál es el trabajo que desempeña su madre y la importancia de éste para los pueblos en resistencia y para la construcción de autonomía, sin embargo, experimenta sensaciones contradictorias: por un lado, siente orgullo y, por el otro, tristeza, porque no puede estar más tiempo con ella; además, en su relato habla de los chismes que se generan en torno a su madre y su trabajo político, por lo que él se siente en la obligación de defenderla. Los rumores y chismes, más que ser una práctica cultural indígena, es comprendida por las mujeres y adolescentes de esta investigación como parte de la estrategia contrainsurgente que busca desmoralizar y acabar con el trabajo político de las mujeres, en general, y las madres zapatistas, de manera específica. En este sentido, Ana María y su hijo Freddy tratan de hacer caso omiso a los rumores, mantener una buena comunicación y acompañarse:

A veces la acompaño [a su madre], cuando era chiquito, me iba con ella al Caracol, a trabajar en la Junta de Buen Gobierno [JBG], me gustaba estar allá, jugar en la cancha, ver a los compas de la montaña, saber que no estamos solos pues, que somos un chingo [muchos], se siente bonito... Pero ahora [...] ya estoy cansado [se rasca la cabeza]. No sé cómo mi mamá no se cansa. Ahora me quedo con mis abuelitos, voy a la milpa [a sembrar], a la escuela o ayudo en la casa, aprendo a echar tortilla. De por sí, cuando sea grande voy a tenerme que ir a la JBG, como voy a ser autoridad zapatista (Freddy, 12 años, entrevista, retomada de Rico, 2018: 70).

Aunque apenas tiene 12 años, Freddy conoce bien la estructura del gobierno autónomo y sus instituciones locales. Desde que era un bebé acompañó a su madre a la capacitación de promotores y formadores zapatistas, por lo que vivió en la “cabecera del municipio autónomo” por años y posteriormente en el Caracol de la Garrucha, cuando su madre fue nombrada autoridad en la Junta de Buen Gobierno. La socialización temprana en un contexto de lucha política ha permitido a Freddy obtener un “capital militante”, es decir, un conjunto de saberes y competencias que le pueden permitir desenvolverse en otros ámbitos (Aquino, 2014). En su relato, Freddy se reconoce a sí mismo como zapatista, sabe que él será el encargado de continuar con la lucha de su madre y abuelos, motivo por el que piensa que, cuando llegue el momento, él tendrá que ocupar el lugar de su madre como autoridad autónoma.

Alma, a su vez, también es consciente del trabajo político-militar que desempeñan sus padres y le gustaría seguir sus pasos, aunque Gabriela prefiere que su hija no sea insurgente, sino que participe en la estructura política-civil del movimiento.

En la escuela autónoma, los niños saben que mi mamá es insurgente y que tiene mando [me dijo susurrando]. Es teniente, es bien chingona. Mi papá es capitán [dice emocionada, aunque continúa susurrando], pero casi no lo veo... sé que es bien valiente y lucha por nosotras... Mi mamá no es como las otras mamás, ella sabe cazar, caminar en la noche [camina alzando los pies], no le tiene miedo a nada. Yo quiero irme a la montaña, pero ella [su mamá] quiere que me quede... que sea Comité de salud o educación..., pero, yo creo que no importa dónde..., lo importante es luchar, ¿no? (Alma, 11 años, entrevista, retomada de Rico, 2018: 70).

En el relato de Alma está presente el orgullo y el amor que siente por sus padres, pero también la tristeza por no poder estar con ellos como una familia tradicional. Aunque Gabriela decidió ser insurgente cuando era adolescente, no quiere que su hija se vaya a la montaña, porque piensa que la estructura autónoma civil le

ofrecería mejores oportunidades de desarrollo y, quizá, menos sacrificios.

Los y las adolescentes y jóvenes zapatistas son los que asisten actualmente a las marchas, quienes se preparan para los eventos políticos, artísticos y científicos en territorios rebeldes y fuera de ellos:

Aquí todos tenemos que cooperar, si no hay fondo comunitario, cada familia pone la paga de sus hijos para que cumplan con su comisión, llevan su pozol, tostadas, frijolitos. A la Aure y al Domingo, desde los 13 los han elegido como representantes, ya fueron a la Realidad y a San Cristóbal. Su hermanita mayor Toña, estuvo en la “Consulta Nacional” con su papá allá por San Luis Potosí en el 99 (Amalia, entrevista, retomada de Rico, 2018: 71).

Una de las estrategias que el EZLN ha promovido para que las muchachas y niñas zapatistas no sean el blanco de los chismes de las comunidades es que en todas sus comisiones vayan “en par”, una pareja formada por un hombre y una mujer de la misma familia, por ello los niños pueden ir acompañados de su mamá y las niñas con su papá, permitiendo la socialización y transmisión de conocimientos intergeneracionales en espacios políticos públicos, generando así cambios determinantes en las infancias y juventudes zapatistas. En este sentido, en algunos estudios colombianos se ha tratado de analizar la paradoja en la que se encuentran los niños y las niñas en contexto de conflicto armado, en este caso, inmersos en una organización política. “Paradójicamente, son ahora esas niñas y esos niños los que se vuelven guardianes de la familia, pues el brusco crecimiento mental que les arrebató la posibilidad de una niñez lúdica y normal los hizo adultos que habitan pequeños cuerpos” (Alvarado, Ospina-Alvarado y Sánchez, 2012: 209).

Aunque, efectivamente, resulta sorprendente el nivel de maduración de estos niños y su compromiso político con sus pueblos, su mirada está llena de inocencia y esperanza. En este sentido, ¿quién puede explicar, y desde qué parámetros culturales se puede decir, cuáles características debe cumplir una “infancia normal”? Los niños

y las niñas zapatistas juegan, gritan, ríen y no sólo sueñan, sino que construyen, al lado de sus padres, un futuro mejor para ellos; y tal como lo hicieron sus abuelos, piensan que las nuevas generaciones merecen vivir mejor, en consecuencia, saben que ellos serán los encargados de actuar y de luchar por esa utopía posible. Niñas y niños, tal como lo hicieron sus padres, recrean la memoria colectiva-histórica de los pueblos rebeldes, las enseñanzas de sus padres y madres, además de constituir con sus juegos, sueños, reflexiones e imaginarios sus propias prácticas de resistencia frente a la guerra y sus propias formas de ser autónomos.

Los procesos de subjetivación política experimentados por sus madres y padres a partir de su experiencia de violencia y su formación como sujetos políticos e históricos capaces de reescribir su historia, transformar su realidad y confrontar las formas hegemónicas actuales de poder, ser y conocer, sitúa a niños y niñas zapatistas en un espacio diferente al de los otros niños indígenas de Chiapas y a los niños indígenas y no indígenas de México y de diversas partes del mundo. A través de las relaciones intergeneracionales, las memorias heredadas y la pedagogía de la resistencia (Corona y Pérez, 2000), niños y niñas zapatistas han aprendido, estructurado y reconfigurado la resistencia-rebelde y la participación política infantil al interior del movimiento y en contra de una estrategia de contrainsurgencia, cuya finalidad es destruir su cultura, comunidad, historia y proyecto de futuro.

Reflexiones finales

Aunque en México las voces de niños y niñas siguen siendo invisibilizadas desde la academia, su participación política en los movimientos indígenas y en los proyectos educativos impulsados por sus padres ha ganado espacios en la reflexión teórico-epistémica de los estudiosos de las infancias, las juventudes y los movimientos sociales.

Las familias insertas en los movimientos indígenas de Oaxaca, Michoacán y Chiapas se encuentran participando activamente en la

organización política, condición que sitúa a sus niños y niñas en espacios político-pedagógicos diferentes a los que vivieron sus padres o abuelos. Sus experiencias, recuerdos de infancia y de la organización, muy seguramente guiarán las decisiones que tomarán a futuro para su vida y la de sus pueblos, decisiones que pueden reproducir sus condiciones socioculturales o por el contrario optar por su transformación.

La liberación de los pueblos rebeldes como horizonte y los proyectos educativos comunitarios como pedagogías de la resistencia y emancipación han funcionado para el movimiento indígena mexicano como estrategias formativas de sujetos históricos y políticos que fortalecen los elementos identitarios y los lazos de pertenencia e identificación entre las familias rebeldes y sus niños. Aparece así la idea de solidaridad, compañerismo, las redes protectoras, el cuidado del otro y la relación con la Madre Tierra como parte constitutiva de las prácticas político-pedagógicas y de resistencia rebelde frente a la inconformidad, la injusticia y las experiencias de violencia experimentadas. La educación autónoma que emerge de los movimientos indígenas se convierte así en una herramienta descolonizadora del ser, saber y poder, pero también en un proceso creativo de otras formas de vivir, pensar, sentir y hacer política.

Además de representar la violencia del Estado, ejercida por la policía y el ejército contra sus familias y comunidades, los niños de Chiapas, Michoacán y Oaxaca, a través de sus dibujos y relatos, expresan la resistencia propia de los movimientos indígenas, la esperanza y determinación de la lucha comunal de los maestros de Oaxaca y la filosofía comunitaria de los K'eri y los zapatistas, al creer que, aun frente a la violencia política extrema, es posible ganar con unidad y organización. Los niños, hijos de los y las militantes de estos movimientos, son socializados en medio de la organización política, que en cierta medida les ofrece protección, enseñanzas y seguridad. Inevitablemente, escuchan los puntos de vista de sus padres, la crítica social y las injusticias, motivos por los que su conciencia y subjetividad política se construye entre relaciones intergeneracionales, la confrontación política y los elementos identitarios que dan cohesión a la organización. Cabe señalar que la subjetivación polí-

tica de los niños de Cherán y las bases de apoyo zapatista, no sólo es una adscripción heredada por sus padres, sino que representa un acto reflexivo que implica una toma de conciencia, sentido de pertenencia al movimiento y el asumir una posición política antagónica frente al sistema y la cultura hegemónica, en muchos aspectos de su vida (Rico, 2019).

A través de la educación y formación política, los militantes zapatistas, la movilización de los maestros de la CNTE y la defensa de los bosques que llevan a cabo los campesinos de Cherán construyen, sin lugar a duda, otras biopolíticas de acción social, una pedagogía de la resistencia, lucha y organización que promueve cambios, permanencias, valores, principios y relaciones al interior del movimiento, los cuales son reconfigurados a través de las experiencias personales de las nuevas generaciones indígenas.

Referencias

- Alvarado, S., Ospina-Alvarado, M. C. y Sánchez León, M. (2012), *Las escuelas como territorios de paz. Construcción social del niño y la niña como sujetos políticos en contextos de conflicto armado*, Colección Red de Posgrados, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires.
- Amador, Z. (2012), *Ocupar, resistir, aprender a organizarse: Movimiento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, Zona da Mata, nordeste de Brasil*, tesis de doctorado en Ciencias Sociales, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Guadalajara.
- Aquino, A. (2014), “Los retos del movimiento zapatista ante la migración de sus jóvenes a Estados Unidos”, en F. Escárzaga, R. Gutiérrez, J. Carrillo, E. Capece y B. Nehe (coords.), *Movimiento indígena en América Latina: resistencia y transformación social*, Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Xochimilco/Benemérita Universidad Autónoma de Puebla/Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Ciudad de México, pp. 553-564.

- Colin, B. (2019), “El proyecto educativo de Cherán K’eri y la reconstitución del territorio comunal América del Norte”, en Rocio Moreno (coord.), *Cherán Keri: caminos para recordar nuestra educación*, Consejo Mayor del Gobierno Comunal de Cherán/Universidad de Guadalajara/Fondo Editorial Universitario, Cherán/Guadalajara, México/Ibiza, España, pp. 155-175.
- Corona, Y. y Pérez, C. (2000), “Infancia y resistencias culturales. La participación de los niños en los movimientos de resistencia comunitarios”, en N. del Río (coord.), *La infancia vulnerable en un mundo globalizado*, Universidad Autónoma Metropolitana/Fondo de Naciones Unidas para la Infancia, Ciudad de México, pp. 127-145.
- Del Collado, P. (2016), “Así son los dibujos de los niños de Nochixtlan”, [<https://plumasatomicas.com/noticias/asi-son-los-dibujos-de-los-ninos-en-nochixtlan>].
- Echeverría, M. y Luna, M. T. (2016), “La subjetividad infantil en contextos de conflicto armado”, *Argumentos. Estudios Críticos de la Sociedad*, núm. 81, pp. 39-60.
- Fernández, A. M. (2008), *Las lógicas colectivas. Imaginarios, cuerpos y multiplicidades*, Biblos, Buenos Aires.
- Fierro, R. (2021), “Voces de Nochixtlán”, *Milenio*, [<https://www.milenio.com/cultura/laberinto/voces-de-nochixtlan-cronica>] (consultado el 19 de noviembre de 2022).
- García, M. (2002), *Foucault y el poder*, Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Xochimilco, Ciudad de México.
- Hall, S. (2000 [1992]), “¿Quién necesita la ‘identidad’?”, en R. Buenfil (coord.), *En los márgenes de la educación. México a finales del milenio*, Plaza y Valdés, Ciudad de México, pp. 13-39.
- Hernández Castillo, R. A. (coord.) (1999), *La otra palabra. Mujeres y violencia en Chiapas. Antes y después de Acteal*, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Ciudad de México.
- Hernández-Navarro, L. (2016), “Los niños de Nochixtlán”, *La Jornada*, sección Opinión, 16 de agosto, [<https://www.jornada.com.mx/2016/08/16/opinion/017a1pol>].

- Luna, M. (2006), *La intimidad y la experiencia en lo público*, tesis de doctorado en Ciencias Sociales, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud-Universidad de Manizales/Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, Manizales.
- Maldonado, N. (2007), “Sobre la decolonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto”, en S. Castro Gómez y R. Grosfoguel (eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos/Instituto Pensar/Siglo del Hombre Editores, Bogotá, pp. 127-167.
- Martín-Baró, I. (1998), *Psicología de la liberación*, Trotta, Madrid.
- Martínez-Luna, J. (2013), *Textos sobre el camino andado*, tomo 1, Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca A. C./ Centro de Apoyo al Movimiento Popular Oaxaqueño, A. C./ Coordinación Estatal de Escuelas de Educación Secundaria Comunitaria Indígena, México.
- Medina, P. y Rico, A. (2019), “Niños, actores sociales en el Movimiento Magisterial de Oaxaca (CNTE) y en el Movimiento Indígena Zapatista de Chiapas del EZLN”, en P. Medina Melgarejo (coord.), *Geografías de las infancias y movimientos sociales. Dialogar con niñas y niños para descolonizar el presente*, Universidad Pedagógica Nacional, México, pp. 127-146.
- Quijano, A. (2007), “Colonialidad del poder y clasificación social”, en S. Castro Gómez y R. Grosfoguel (eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos/Instituto Pensar/Siglo del Hombre Editores, Bogotá, pp. 93-126.
- Rico, A. (2007), *Niñas y niños tseltales en territorio zapatista. Resistencia, autonomía y guerra de baja intensidad*, tesis de maestría en Desarrollo Rural, Universidad Autónoma Metropolitana-Universidad Xochimilco, Ciudad de México.
- Rico, A. (2016), “Memorias e imaginarios: una familia tseltal zapatista en contexto de guerra y autonomía”, *Devenir. Revista de Estudios Culturales y Regionales*, año IX, núm. 30, enero-junio, pp. 75-100, Universidad Autónoma de Chiapas, Tuxtla Gutiérrez.

- Rico, A. (2018), *Infancias y maternidades zapatistas: subjetividades políticas emergentes en las prácticas educativas y de resistencia-rebelde frente a la contrainsurgencia en Chiapas*, tesis de doctorado, Instituto de Investigaciones en Educación-Universidad Veracruzana, Xalapa.
- Rico, A. (2019), “Subjetividades zapatistas: ser niña, niño y adolescente en contexto de contrainsurgencia, autonomía y resistencia-rebelde en Chiapas”, en E. Pérez, M. Plascencia, A. Villalobos y M. Gutiérrez (coords.), *Construyendo diálogos sobre derechos, políticas y participación*, Universidad Autónoma de Chiapas, Tuxtla Gutiérrez, pp. 47-76.
- Rico, A. (2021), “Ser Zapatista aos 4 anos. Socialização e subjetivação de crianças Tseltal”, *Linhas Críticas*, vol. 27, [<https://doi.org/10.26512/lc2720213696>].
- Torres, A. y Torres, J. C. (2000), “Subjetividad y sujetos en la obra de Hugo Zemelman”, *Folios*, núm. 12, pp. 13-28.
- Touraine, A. (1993), *Crítica de la modernidad*, Fondo de Cultura Económica, Madrid.
- Velázquez, J. (2015), “Niñas y niños en Cherán K’eri defendiendo el territorio”, *SubVersiones*, Colaboración, 2 de mayo, [<https://subversiones.org/archivos/115400>].
- Zemelman, H. (1992), *Los horizontes de la razón II. Historia y necesidad de la utopía*, Anthropos, Barcelona.
- Zemelman, H. (2007), *Ángel de la historia: determinación y autonomía de la condición humana*, Anthropos, Barcelona.

Fecha de recepción: 19/11/2022

Fecha de aceptación: 14/03/23

DOI: 10.24275/tramas/uamx/20225981-110

¿Ser joven o ser adolescente? De las modulaciones discursivas al entramado psicosocial

*Héctor Zapata Aburto**

Resumen

El artículo presenta una reflexión en torno al joven y al adolescente pensados como dos figuras-objeto de saber, que forman parte de lo que Michel Foucault entiende como una formación discursiva, la cual incluiría un modo de aproximación *psicologizante* y otro *sociologizante*. Esto se propone en el contexto de aquello que implicaría una intervención psicosocial con jóvenes, la cual involucraría considerar una amalgama o compenetración entre una dimensión individual (*psi*) y otra social. De acuerdo con esto último, se propone problematizar, en primera instancia, lo psicosocial en relación con el Sujeto Joven visto desde la idea de formaciones discursivas, para en un segundo momento elaborar algunas reflexiones ligadas a la intervención psicosocial con jóvenes como tal.

Palabras clave: juventud, adolescencia, psicosocial, sujeto, formación discursiva.

* Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco. Profesor de tiempo parcial en el Departamento de Educación y Comunicación de la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco. Correo electrónico: [rzapata@correo.xoc.uam.mx] / ORCID: [<https://orcid.org/0000-0003-1036-3705>].

Abstract

This paper presents a reflection on the young and the adolescent, thought of as two figures-objects of knowledge, which are part of what Michel Foucault understands as a discursive formation, which would include a psychologizing mode of approach and a sociologizing one. The foregoing is proposed in the context of what a psychosocial intervention with young people would imply, which would involve considering an amalgamation or rapport between an individual dimension (*psi*) and a social one. According to the latter, it is proposed to problematize, in the first instance, the psychosocial in relation to the Young Subject seen from the idea of discursive formations, to in a second moment elaborate some reflections linked to the psychosocial intervention with young people as such.

Keywords: youth, adolescence, psychosocial, subject, discursive formation.

Introducción

En los últimos años el interés por las intervenciones de corte psicosocial ha ido en aumento. Tal interés parte de la idea de que es posible e incluso imperioso forjar una mirada en la que los fenómenos psíquicos y sociales no sean separados y a partir de ello constituir una concepción más compleja de las personas con quienes se trabaja. Lo psicosocial “es frecuentemente utilizado en la psicología para describir la combinación, adición, fusión, relación interna o conexión externa entre lo psíquico y lo social” (Pavón y Orozco, 2017: 140). Se trata de una especie de amalgama contenida en los sujetos que hace problemática la separación entre la dimensión psíquica y social: una refiere a la otra en una relación que plantea ida y vuelta. Así pues, se habla de “diagnósticos psicosociales” de poblaciones o comunidades concretas como una manera de dilucidar un “pathos” colectivo que debe ser atendido.

Sin embargo, uno de los principales problemas a los que se enfrenta esta visión, desde mi perspectiva, es que, en el marco de la organización disciplinar de los saberes, la división de lo social y lo psíquico persiste. Esto se ve reflejado incluso en el traslado de palabras asociadas a intervenciones individuales clínicas, como sería el término “diagnóstico”, que además puede llegar a guardar un sentido normalizante. La ausencia de un nuevo lenguaje que dé razón de una forma de intervención que intenta superar una separación, que no hace justicia a nuestra complejidad como sujetos “psicosociales”, creo que es una señal de que en el fondo de las cosas dicha separación persiste. Sin embargo, la cuestión no pasa solamente por una forma particular de construir conocimiento o un abordaje, sino que atraviesa la “intervención psicosocial” como tal, ya que, si ésta plantea un modo de acercamiento y una construcción de “saber” sobre ciertos colectivos, tal vez sea necesario considerar antes los saberes que la preceden y que están asociados a tales colectivos, saberes que ya han producido un tipo de sujeto, y que no necesariamente involucra la amalgama entre lo psíquico y lo social.

Esto último se puede ver con nitidez en el sujeto joven/adolescente, el cual involucra un campo de conocimiento en el que es posible reconocer dos direcciones claras: una que podríamos llamar *psicologizante* a través de la figura del adolescente como campo propio del saber psicológico, y otra *sociologizante* representada por los llamados “estudios sobre la juventud”. Desde esta perspectiva, ¿cómo pensar una intervención psicosocial en el campo de las juventudes? La pregunta tendría que llevar a la consideración inicial: pensar que el Sujeto Joven¹ trae aparejada toda una construcción discursiva ligada a estas dos perspectivas (la psicologizante y la sociologizante) y que el hecho mismo de plantear una intervención con “jóvenes” conlleva necesariamente introducirse e interactuar con los supuestos de ambas perspectivas, sobre todo cuando se busca constituir un abordaje “psicosocial”.

¹ Para efectos de este ensayo, utilizaré el término Sujeto Joven con iniciales mayúsculas para referirme a esta noción indiferenciada que compagina tanto la idea de joven como la de adolescente. También la usaré, más adelante, para referirme a esa formación discursiva que une una visión “sociológica” con una “psicológica”.

Lo que me propongo entonces en este ensayo es problematizar la amalgama “psicosocial”, partiendo de la realidad de los saberes que han constituido al Sujeto Joven como campo de estudio, la cual en cierta medida interpelan tal amalgama al plantear dos tipos de abordaje que separan lo social de lo psíquico. Así pues, lo que a continuación presento pretende pensar en un primer momento la construcción discursiva del Sujeto Joven desde las perspectivas ya señaladas, para de allí elucidar algunas implicaciones en el marco de una intervención psicosocial.

El joven sociologizado

La juventud es un objeto de saber y de intervención. Puede tornarse difuso en cuanto a sus modos y sus formas (psicológicas, médicas, sociológicas, antropológicas, etcétera), pero no así en lo referente a su delimitación como campo de estudio. Es, tal vez junto con la infancia y la vejez, el único campo de saber que privilegia el carácter temporal antes que el ontológico: es una pauta en el tiempo lo que inicialmente está detrás de la posibilidad de forjar un saber sobre la juventud, antes que un modo de ser, de organizarse o de actuar como tal. Por supuesto, se ha hablado mucho de que el ser joven se relativiza según delimitantes sociohistóricas y culturales (Bourdieu, 2000), pero esa relatividad sigue estando anclada al marco del tiempo. De acuerdo con esto, tal vez valdría la pena preguntarse: ¿qué hay detrás de ese interés por parte de esos modos de saber y de intervención en torno a la juventud?, ¿en qué lugar esa circunstancia, aparentemente tan positiva y universal, como la que representa el paso del tiempo, se densifica de tal modo que a partir de ella se constituye todo un campo de saber y de intervención orientado a la juventud? En otros términos, el asunto pasa por preguntarse por qué se establece todo un campo de estudio sobre los jóvenes.

Ciertas respuestas ya han sido lo suficientemente elaboradas al respecto. Por el lado de los estudios sobre la juventud, que parten de una perspectiva entre antropológica y sociológica, se ha hablado de

cómo el surgimiento del joven, como sujeto histórico, tiene lugar en la época de la posguerra. En ese tiempo, el joven se convirtió en una “invención” que se vinculó al proyecto de sociedad que se habían planteado las naciones vencedoras. Así pues, tanto el niño como el joven comienzan a ser construidos como sujetos de derecho, pero también de consumo por la sociedad posindustrial (Reguillo, 2000). No obstante, esta visión, aunque satisfactoria a la hora de brindar una respuesta sobre la irrupción del joven como sujeto histórico, no da cuenta sobre la necesidad, más concreta, de forjar un saber sobre la juventud.

En el caso específico de Latinoamérica, las primeras inquietudes de los estudios sobre la juventud se ligan a la necesidad de brindar una respuesta a propósito de las rebeliones juveniles que se gestaron hacia finales de la década de 1960. Un campo de inteligibilidad particular se abrió en relación con el sujeto joven y tenía que ver con la posibilidad de insurrección o conformismo depositada en este mismo (Solari, 1971). En una etapa posterior, pasadas estas rebeliones juveniles, los estudios sobre la juventud se centraron en dar cuenta del lugar marginal en que los jóvenes estaban siendo situados. Esta segunda etapa se ocupó de la posible inclusión o exclusión del joven en las vertientes productivas de la sociedad (Solari, 1971).²

Una vez superados los incendios juveniles, la inquietud de saber sobre el joven pasa más bien por preguntarse por lo que en primera instancia pudo causar esos incendios, a saber, la exclusión social. La juventud se muestra como una problemática social a ser resuelta. La edad, por primera vez, se plantea como el punto de partida sociológico que lleva a considerar la ineficacia de una sociedad a la hora de integrar en sus aparatos reproductores y funcionales a un sujeto que irrumpe desde el signo de la inconformidad. La “problemática” del joven, como foco de rebelión, es pensada por primera vez en términos

² Esto no quiere decir que antes de la aparición de la llamada “juvenología”, durante la década de 1970, la juventud no fuera un objeto de interés para los científicos sociales, sobre todo en el mundo angloparlante y francés. Sin embargo, tal interés guardaba un carácter secundario, ya que emergió de manera concomitante a otras temáticas, como fueron la educación, la historia, el cambio social o la cultura (Peréz, 2008).

estructurales. De la tal suerte que se dirá a propósito de los jóvenes: “Si adoptamos alguna definición operativa de ellos, es posible hablar de rebeldía y conformismo en forma significativa, es mostrar que se trata de dos posibilidades con raíces estructurales y que el comportamiento real de los jóvenes sólo puede comprenderse refiriéndose constantemente a tales raíces” (Solari, 1971: 4).

Se habla de un “comportamiento real” y de “raíces estructurales”; las segundas explican el primero. Llama la atención en esta visión que se hable de lo “real” de un comportamiento, como si pudieran encontrarse causas maestras detrás del comportamiento de la juventud, el cual oscila entre la rebeldía y la conformidad, y en última instancia parece ser impredecible. En este marco, se apela a las estructuras, cuya constitución representa un lugar más seguro y *ad hoc* para pensar al joven desde esta mirada sociologizante.

En el caso de México, la producción más sólida de estudios sobre la juventud acontece hacia 1985 y se da en el marco de la creación del Centro de Estudios sobre la Juventud Mexicana. Este organismo, de la mano del Estado, comenzó a patrocinar investigaciones más rigurosas enfocadas en el fenómeno de la juventud. Tales investigaciones coincidirían con la intención señalada antes sobre pensar el lugar de marginalidad que muchos jóvenes venían ocupando (Mendoza, 2011). La mirada de estos primeros estudios estaba centrada en considerar al joven como el resultado de ciertas relaciones de poder inherentes a la trama social, las cuales se mostraban determinantes a la hora de delinear jerarquías sociales, que a su vez eran la causa de la exclusión juvenil (Guillén, 1985).³

³ En cuanto a la actualidad de la juvenología mexicana, pueden revisarse las investigaciones sobre el campo indentitario de Nateras (2010) y Valenzuela (1997); sobre la relación entre juventud, identidad y música: Urteaga (1998), Urteaga y Feixa (2005), García (2004), Jiménez (2004), y sobre cultura política y juventud: Reguillo (1997), Fernández (2003), entre otras.

El adolescente psicologizado

Con lo anterior se puede observar con alguna nitidez cómo se consolida esta mirada de cepa sociológica sobre la juventud en Latinoamérica, la cual termina preguntando por el lugar que ocupa el joven en la sociedad a través de su tentativa de exclusión o inclusión. Lo interesante es que, mucho antes de que este saber más “macro” sobre la juventud irrumpiera, ya existía otro que hacía alusión a la misma juventud, pero desde un lugar más psicologizante y educativo. Este saber se ocupaba más de pensar el conflicto interior del joven a través de la figura del adolescente antes que del conflicto que el joven, como sujeto perteneciente a una colectividad, podía llegar a proyectar en el exterior social. Con esto se dibujan entonces dos figuras de sujeto, dos objetos discursivos y de saber, no necesariamente distantes, como se verá más adelante: el joven y el adolescente.

Un saber sobre el joven, más de carácter educativo y hasta filosófico, ya puede ser rastreado con el inicio de la modernidad. El “Emilio” de Rousseau es emblemático al respecto. Sin embargo, pasaría un tiempo para que la figura del adolescente surgiera como tal, y lo haría en 1906 de la mano de un psicólogo evolutivo: Stanley Hall. La adolescencia, desde esta perspectiva, es entendida como:

Una edad especialmente dramática y tormentosa en la que se producen innumerables tensiones, con inestabilidad, entusiasmo y pasión, en la que el joven se encuentra dividido entre tendencias opuestas. Además, la adolescencia supone un corte profundo con la infancia, es como un nuevo nacimiento (tomando esta idea de Rousseau) en la que el joven adquiere los caracteres humanos más elevados (Delval, 1998: 545).

Hall piensa al adolescente como un sujeto que posee un interior eminentemente conflictuado. En él existen fuerzas que se contraponen y que a la postre son las que definen el propio conflicto. Además, se parte de la idea, ya bastante consolidada desde la modernidad, de que el Sujeto Joven (en este caso representado en la figura del adolescente), puede ser explicado por su entrada en esta etapa intermedia

de la vida entre la infancia y la adultez. Dicha etapa supone una serie de indeterminaciones identitarias a la hora de asumir un rol social y productivo en la sociedad. Por otro lado, se afirma, como tal vez no podía ser de otra manera si pensamos que esta visión viene de un psicólogo evolutivo, que gran parte del conflicto del adolescente tiene raigambres psicobiológicas y por tanto es universal. Hall hablará de la adolescencia como una etapa ligada al desorden emocional y al desajuste psíquico, la cual podía tener como resultado el padecimiento de enfermedades mentales, que a la postre podían ser la explicación de ciertos comportamientos “desviados” (Souto, 2007).

Más o menos armónica con esta idea de un sujeto conflictuado por su ubicación en una etapa de la vida, aunque desde un andamiaje teórico completamente distinto al de la psicología evolutiva y sin llegar a hablar de “desviaciones” sociales, está la visión devenida del psicoanálisis, de la mano de Freud, quien hablara de una etapa de latencia sexual que se rompe con la entrada en la pubertad,⁴ cuando gran parte de los conflictos psíquicos y libidinales padecidos en la primera infancia se reavivarán (Freud, 1990). Esto llevará a reafirmar la idea de que la adolescencia puede ser, sobre todo, definida por el conflicto interior que un sujeto padece.

Será Margaret Mead, quien, a través de su estudio con adolescentes en Samoa, vendrá a establecer un revés a esta visión esencialista y biologizante de Hall. Lo que Mead pondrá en cuestión, principalmente, será la idea de entender al adolescente como un sujeto definido por el conflicto y el desorden interior, más bien se centrará en una explicación de tipo culturalista, al afirmar que la adolescencia tiene que ser explicada, en primer término, por las coordenadas culturales en las que se desarrolla (Souto, 2007). Así pues, Mead construye el primer aporte importante a una visión antropológica de la adolescencia.

⁴ Podríamos hablar del púber como otra figura discursiva ligada al joven y al adolescente, que incluso es anterior a estas dos, de la que Freud parte. Sin embargo, por razones de espacio no será posible abordarla en este ensayo.

Quien finalmente vendría a establecer una visión más psicosociológica de la adolescencia sería Erik Erikson, quien retomará ciertas ideas de Hall y de Freud, y establecerá una visión que parte de pensar al adolescente desde una relatividad social (un poco a la manera de Mead). A su vez, Erikson intentará no dejar de lado las motivaciones psicobiológicas que persisten en el fenómeno de la adolescencia. Dirá que se define “por la combinación de impulsividad y de disciplinada energía, de irracionalidad y de animosa capacidad” (Erikson, citado en Souto, 2007: 35). Como puede notarse, Erikson, pese a su aporte de entender la adolescencia a partir de motivaciones tanto psicológicas como sociales, mantendrá esta idea de la existencia de un conflicto interior.

Dos sujetos jóvenes: una formación discursiva

Lo que hasta aquí he esbozado tal vez baste para vislumbrar esas dos figuras de sujeto que se han configurado en torno a la juventud: el joven y el adolescente. Por supuesto, la visión diversa y concreta de autores y teorías está muy lejos de agotarse con lo señalado. Sin embargo, mi intención no era construir un recorrido exhaustivo de las diferentes visiones que han surgido en torno al fenómeno de la juventud, sino más bien la de delinear, aunque fuera de manera esquemática, estas dos orientaciones de saber que se erigieron en relación con el Sujeto Joven: una que pone el acento en el interior del sujeto (psicológica) y otra que toma como punto de partida las determinantes sociales (sociológica).

La primera de ellas, como ya lo mencioné, se configura desde una mirada psicobiológica y parte de pensar el interior de un sujeto cuya evolución cognitiva se haya en su etapa final. Esta etapa se muestra como necesariamente conflictiva y acontece en el marco de cambios que se dan a diferentes niveles: corporales, psíquicos y relacionales. Tal conflicto, pensado como un “dato natural” y universal, torna al sujeto (visto desde algo parecido a una “clínica de la adolescencia”) como un objeto de intervención. El adolescente, desde esta

perspectiva, se considera dotado de una subjetividad que necesita ser orientada, normalizada y educada (Dávila, 2004).

Por otro lado, la visión sociológica se concentrará en ver a la juventud desde una coordenada social e histórica. Los primeros estudios relacionados con esta vertiente intentarán pensar la exclusión e inclusión del joven en la sociedad. Su perspectiva será más macro y el conflicto del que partirá no habitará en el interior del sujeto, sino más bien en un afuera social y contingente. En una primera mirada, esta visión tendrá un carácter mucho menos normalizante que las perspectivas psicológicas, y, sin embargo, como pudimos ver en el caso mexicano, los estudios sobre la juventud guardarán un sustento estatal e institucional, al menos en sus primeros años. Sus postulados serán mucho más flexibles y serán replanteados a través del tiempo, aunque en el fondo conservarán la pregunta por la exclusión y la inclusión, y por el conformismo y la rebeldía del joven.⁵

Ahora bien, para empezar a entender estas visiones (la del joven y la del adolescente, la psicológica y la social) como parte de una formación discursiva, es necesario depurar ambas y estudiarlas desde el objeto que comparten (la juventud) y desde una inquietud por saber sobre ese mismo objeto, antes que bajo la particularidad de un autor o una teoría. Por otro lado, también es necesario entender sus singularidades en relación con sus modos de aproximarse a ese objeto, antes que a través de los devenires de sus miradas. Para efecto del análisis que pretendo elaborar aquí, la idea no es considerar cómo fueron evolucionando los postulados de estos dos saberes sobre la juventud, sino más bien cómo fueron afianzándose sus modos de aproximación, uno social y otro psicológico.

De acuerdo con Foucault (2007), una formación discursiva está conformada por enunciados, estos enunciados formarán parte de

⁵ En el caso específico de los estudios sobre la juventud desarrollados en México, después de 1985, el ímpetu por saber del joven se disipará en alguna medida y será retomado hacia mediados de la década de 1990. La nueva oleada de estudios sobre la juventud que se da en estos años tomará tres caminos: la organización juvenil, las culturas juveniles y las identidades juveniles. En cada uno de esos caminos, como ya se dijo, la pregunta por la adhesión a las normas sociales o por la oposición a éstas persistirá (Mendoza, 2011).

una misma formación discursiva si comparten un objeto. Así pues, “los enunciados, diferentes en su forma, dispersos en el tiempo, constituyen un conjunto si se refieren a un solo y mismo objeto” (2007: 51). Esto creo que puede aplicarse al Sujeto Joven, el cual representa a todas luces un objeto de conocimiento. De este modo se erige una formación discursiva que, como se vio, abre dos posibilidades de entendimiento sobre el joven. Ambas forjan enunciados evidentemente “diferentes en su forma”, como señala Foucault, pero “refieren a un solo y mismo objeto”. Más allá de la singularidad teórica, de la identidad de sus planteamientos o del carácter de sus problematizaciones, estos enunciados atañen a dos regiones de saber: el psicológico y el sociológico, que pueden ser definidas de la siguiente manera:

La psicología es fundamentalmente un estudio del hombre en términos de funciones y de normas (funciones y normas que pueden interpretarse, de modo secundario, a partir de los conflictos y las significaciones, las reglas y los sistemas); la sociología es fundamentalmente un estudio del hombre en términos de reglas y conflictos (pero estos pueden ser interpretados y sin cesar han sido interpretados secundariamente sea a partir de las funciones, como si fueran individuos orgánicamente ligados a sí mismos; sea a partir de sistemas de significaciones, como si fueran textos escritos o hablados) (Foucault, 2010: 370).

Según esto que establece Foucault, la región de saber de corte psicológico y la de corte sociológico tendrán inquietudes compartidas, la diferencia radicaría en lo que sus aproximaciones priorizan. Mientras que la psicología coloca en un primer plano el asunto de las funciones y las normas; la sociología lleva el asunto a las reglas y los conflictos. Lo interesante viene cuando se piensa en el plano secundario de ambas regiones de saber. Allí es donde se habrán de encontrar: la psicología se preocupará secundariamente por las reglas y los conflictos, y la sociología lo hará por las normas y las funciones; es decir, la psicología será secundariamente sociológica y la sociología será secundariamente psicológica. La diferencia entre ambas regiones

de saber estará definida más por la jerarquía de lo que miran antes que por tener perspectivas realmente distantes.

Sin embargo, ¿cómo podemos trasladar todo esto al tema del Sujeto Joven? Vimos cómo la aproximación psicológica antecedió a la sociológica por varios años. Lo interesante es cómo con el paso del tiempo esta visión fue haciéndose más sociológica en la medida en que empezó a pensar los factores externos que estaban implicados en el “conflicto adolescente”. Sin embargo, su primer interés fue justamente pensar “las funciones y las normas”, en este caso las que fallan, o por lo menos las que se vuelven inciertas allí donde un sujeto queda atrapado entre la niñez y la adultez. En lo que se refiere a las funciones, pueden ser de tipo cognitivo, sexual y psíquico. Con Hall vimos cómo este aparente corto circuito de las funciones podrá llevar a patologías entendidas como desviaciones sociales. En esto puede verse dibujada la preocupación por las normas, en este caso sociales.

El adolescente es, finalmente, ese sujeto que pone en riesgo las normas, que además ciertas funciones en él no están del todo desarrolladas. El asunto entonces pasará por contrarrestar ese riesgo en relación con la norma y a la par pensar el desarrollo inacabado de esas funciones. Se asumirá que el adolescente, por la propia naturaleza de la etapa de vida que lo define, será un sujeto con posibilidades de riesgo para sí mismo y en un segundo plano para otras personas. Por otro lado, al estar más apegada a pensar el desarrollo de funciones, la visión psicológica se regirá por lapsos de tiempo más concretos que definirán más estrictamente dónde empieza y dónde termina la adolescencia, a diferencia de la visión sociológica, que partirá más de un relativismo social y cultural para pensar dónde empieza y dónde acaba la juventud.

En lo que respecta a la región de saber sociológica que, de acuerdo con Foucault, se enfoca primordialmente en las reglas y los conflictos, surgirá varios años después que la psicológica. Las razones obedecerán a una contingencia social asociada al joven como agente histórico. Las preocupaciones iniciales de los estudios sobre la juventud justamente tendrán como telón de fondo los “conflictos sociales” (que en un lenguaje menos peyorativo podrán ser llamados también

“movimientos”) protagonizados por jóvenes. El interés de estos estudios se centrará en pensar a partir de categorías asociadas a las posibilidades de rebeldía o conformismo en los jóvenes, o, en su defecto, a la tentativa oposición o asunción de las reglas sociales, hecho que coincide con el planteamiento de Foucault cuando establece las prioridades de la región de saber sociológica.

Visto desde esta perspectiva, el adolescente psicológico y el joven sociológico irrumpirán bajo condiciones de posibilidad concretas asociadas a necesidades históricas particulares. Representarán dos formas de sujeto ligadas a dos regiones de saber cuyo interés no será casual. Así pues, no es que para el saber de corte sociológico no existiera el adolescente, sino que más bien no era relevante pensarlo desde las reglas y los conflictos, hasta que aparece el joven que interpela reglas y organiza “conflictos”. Por otro lado, no es que para el saber de corte psicológico no existiera el joven ubicado en una dimensión social, sino que lo prioritario era pensarlo desde las coordenadas de la “normalidad” y del correcto desarrollo de las funciones (afectivas, cognitivas, psíquicas, sexuales, etcétera). El adolescente y el joven representarán entonces dos epistemes, entendidas como “los conocimientos, considerados fuera de cualquier criterio que se refiera a su valor racional o a sus formas objetivas” y que “hunden su positivismo y manifiestan así una historia que no es la de su perfección creciente, sino la de sus condiciones de posibilidad” (Foucault, citado en Parrini, 2018: 106-107).

Hasta aquí, en el caso del joven de la sociología esas “condiciones de posibilidad” resultan claras y parecen estar directamente asociadas a eventos históricos que hacen irrumpir la figura del “joven rebelde”. En el caso de la figura del adolescente de la psicología, sus “condiciones de posibilidad” resultan un tanto más opacas y guardan un talante mucho más positivo al estar sustentadas dentro de una cientificidad psicobiológica. No obstante, habrá un punto donde ambas regiones discursivas coincidan y tendrá que ver con la intención de aprehender a un sujeto “inacabado”, podríamos decir, habitado por un ímpetu y un desajuste que por momentos parece sobrepasarlo. Tal desajuste se ligará a funciones psicocognitivas, psicosexuales y

psicoafectivas en el caso de la región psicológica; mientras que en cuanto a la zona sociológica, el desajuste será social y partirá de responder a preguntas ligadas a por qué el joven es incluido o no excluido en una sociedad, a por qué se rebela o se conforma, o por qué acepta o rechaza las reglas sociales.

De las formaciones discursivas al entramado psicosocial

Con lo revisado hasta ahora creo que es posible retomar el tema de la intervención psicosocial con jóvenes desde otra perspectiva. Mi idea fue pensar los *psi* y lo *social* desde dos regiones de saber: la psicológica y la sociológica, que obedecen a una formación discursiva que ha venido produciendo enunciados en torno al Sujeto Joven. Estos enunciados han forjado las figuras del adolescente y el joven. La cuestión ahora es cómo dar paso a la intervención psicosocial partiendo de esa densificación discursiva.

Lo primero que tal vez valga la pena resaltar es que decir “psicosocial” parece traer aparejada indistintamente la idea de intervención (Blanco y Rodríguez, 2007; Alvis, 2009; Villa, 2012; Pavón y Orozco, 2017), es decir, lo psicosocial lleva consigo la marca de un modo de acercamiento que pretende superar la dicotomía entre lo social y lo psíquico, ya sea a la manera de una conjugación de ambas dimensiones de abordaje o como posibilidad de tener en cuenta estas mismas dimensiones de manera paralela, pero equilibrada (Pavón y Orozco, 2017). Sin embargo, esta aparente simpleza de postulados, la cual puede ser explicada por esta inclinación al acontecimiento de la intervención antes que a una precisión teórica o metodológica, parece conllevar una ambigüedad en el momento de establecer qué implica una intervención psicosocial, sobre todo cuando se piensa en para quiénes está personificada y a quiénes va dirigida. Esto ha llevado a que cualquier modo de intervención que se plantee con un grupo en particular, o que tenga cierta orientación comunitaria, por esos hechos ya pueda tener el apellido “psicosocial”. En este sentido, no importa si quienes llevan a cabo la intervención lo hacen desde

un lugar terapéutico, psiquiátrico o institucional, todo cabe dentro del término “psicosocial” (Villa, 2012).

Esta ambigüedad parece ser algo que en los últimos años se ha tornado inherente a las intervenciones psicosociales. El término ha sido muchas veces víctima de la moda y del uso indiscriminado por parte de intervenciones que no necesariamente son de índole psicosocial. En este marco, creo que aquello que he planteado sobre la formación discursiva del Sujeto Joven puede ser de utilidad. La idea no es considerar que toda intervención de tipo psicosocial necesite de un análisis del sujeto desde la idea de formaciones discursivas. En este caso, se trató sólo de la especificidad ligada al Sujeto Joven.

Ahora bien, no está de más aclarar que un análisis desde la noción de formaciones discursivas que producen un sujeto demarca de antemano una distancia irreductible con cualquier tipo de intervención, cuando se toma en cuenta el trabajo que habrá de realizarse con sujetos reales; sin embargo, el hilo que se teje entre la figuración que un saber constituye en torno a un sujeto y el sujeto real, por llamarlo del algún modo, tampoco puede soslayarse. Lo que quiero decir con esto es que, en el caso específico del Sujeto Joven constituido desde una formación discursiva, éste no puede ser de ninguna forma isomórfico al sujeto con que tentativamente nos podemos llegar a vincular a través de una intervención psicosocial. No obstante, tampoco puede asumirse que ese sujeto producto de las formaciones discursivas no estará ahí de algún modo; sea a través de las demandas que muchas veces se gestan a partir de un marco institucional,⁶ o a través de nuestro propio lugar de “expertos” y, por tanto, de depositarios de un supuesto saber. Por otro lado, pensar al Sujeto Joven, como una formación discursiva, no implica reivindicar una idea universal de juventud o adolescencia frente a cualquier perspectiva orientada a visibilizar formas específicas, heterogéneas y situadas de vivir adolescencias y juventudes en contextos concretos.

⁶ Dentro de la posible ambigüedad ya señalada en torno a las intervenciones psicosociales, Alexander Alvis va a considerar que éstas implican necesariamente “una acción mediadora entre los usuarios y la estructura institucional desde la que se interviene” (2009: 9).

Antes bien, considero que la idea de formaciones discursivas permite echar luz sobre los gestos “positivizantes” que tienden a complicar cualquier tipo de conocimiento situado, para que de ese modo este último sea posible.

El ejercicio que llevé a cabo aquí al pensar las modulaciones discursivas que se han suscitado en torno al Sujeto Joven, para después llevar el asunto a una intervención psicosocial, implicó también un intento de plantear un insumo conceptual para ésta. Considero que una de las carencias cuando se habla de intervención psicosocial es su poca claridad teórica y la ausencia de una producción conceptual sólida que haga pensar lo psicosocial más allá del acontecer de las intervenciones, que, dicho sea de paso, son mucho más tendientes a crear informes o diagnósticos antes que elaborar discusiones teóricas o metodológicas que sean capaces de profundizar sobre el tema de la subjetividad, el cual parece ser su campo de acción. Esto no quiere decir que no haya habido intentos de establecer cierto rigor en torno a lo que tendría que ser una intervención psicosocial. Por ejemplo, se puede reconocer una idea de intervención psicosocial latinoamericana influenciada fuertemente por el pensamiento de Ignacio Martín-Baró. Dentro de este marco, esta última debería implicar:

una concepción del ser humano como sujeto en relación y en construcción con otros y otras; el cual es constituido por condiciones biológicas, psicológicas, histórico-sociales, culturales, económicas, políticas que lo definen, en un proceso sistémico de interacción social, comunicativa y simbólica que implica la emergencia de la propia subjetividad personal y la construcción y/o reconstrucción de la colectividad [...] Implica además una concepción de la realidad que va más allá de lo material y que supera las visiones funcionalistas y mecanicistas, donde lo relacional, lo narrativo, el lenguaje (sus usos y significados en el marco de la pragmática), lo simbólico y lo cultural hacen parte de los elementos sistémicos que entran a formar parte del análisis de lo real en lo humano (Villa, 2012: 353).

Esta visión establece que la intervención psicosocial parte de entender al sujeto desde un lugar multidimensional, lo cual implica que sea definido por una trama de factores que tienden a construir una complejidad a la hora de pensar su posición como “ser humano”. Por otro lado, se erige la intención de superar ciertas visiones “mecanicistas” o “funcionalistas” que suelen ser la razón de que al sujeto se le piense como alguien carente de agencia. Como respuesta a esto, esta visión plantea la idea de centrarse en el asunto de las narrativas subjetivas, las cuales forman parte del espectro cultural y simbólico en el que todo sujeto se hace y se desarrolla. Hasta aquí la idea de lo que “debería ser” una intervención psicosocial desde esta perspectiva.

Considero que uno de los problemas con esta visión es justamente estar demasiado abocada en establecer con precisión ese “debería ser” de la intervención psicosocial, lo cual deja de lado y evita pensar con mayor profundidad lo que en la realidad están “siendo” las intervenciones psicosociales, más allá de ese “debería ser”. Tal vez esto explique a la par esta intención de abarcar múltiples aspectos del “ser humano”, para después considerar la subjetividad como un concepto clave. Pero, entre una concepción del “ser humano” y un concepto como lo es la “subjetividad”, hay un problema demarcado por la opción de concebir y/o de conceptualizar. “Concebir” remite a una idea o una serie de ideas de las cuales se parte a la hora de la intervención, hasta donde lo entiendo. “Conceptualizar”, en el caso de la noción de subjetividad, más bien guardaría la idea de una teorización como promesa (a través de los resultados de la intervención) y como premisa (cuando se hace uso de una noción como la subjetividad para establecer un punto de partida de la intervención). Siendo así, la confusión tal vez esté entre concebir y conceptualizar.

En el caso particular de esta línea de intervención psicosocial forjada en Latinoamérica, hay una cuestión ligada al contexto de las demandas y de las personificaciones de quien interviene, que no estoy seguro si ha sido lo suficientemente problematizada. Dentro del marco de las demandas puedo distinguir al menos dos vertientes: una sería de carácter institucional o incluso estatal; otra se daría en el

marco de la academia. Por un lado, la primera de las vertientes tendría como figura principal al profesional del campo *psi*, quien casi siempre está personificado en la figura del psicólogo social, del trabajador social o una combinación de ambos, no descartando incluso la intermediación de psiquiatras (Villa, 2012). Los productos de esta vertiente casi siempre estarían asociados al informe o al diagnóstico. Por otro lado, la academia, la figura que se destacaría sería la del investigador, y sus productos, que precisamente tendrían el carácter de investigaciones, guardarían la intención de construir algún tipo de inteligibilidad en razón del grupo con el que se trabajó, inteligibilidad que supondría poner en marcha un ejercicio conceptual y algún tipo de teorización.

Sin embargo, es un hecho que en la realidad las cosas a veces no son tan francas. En ocasiones ocurre que es una institución (también podría incluir a alguna ONG) la que puede llegar a demandar la intervención psicosocial de investigadores de una universidad; o que en el marco de una universidad se den productos que tienen más el carácter de diagnósticos o de informes, antes que de investigaciones. De acuerdo con esto, se pueden ver aquí dos figuras ligadas a la intervención psicosocial, que no son necesariamente convergentes tanto en sus productos como en sus tareas: el profesional y el investigador. Aunado a estas dos figuras, en el caso particular de esta línea de intervención psicosocial latinoamericana de la que vengo hablando, estaría la figura del activista. Sin embargo, esta tercera figura creo que no se da con independencia de las otras, sino que está casi siempre ligada a las dos primeras, lo cual complejiza las cosas al forjar dos nuevas figuras: la del profesional-activista y la del académico-activista.

Uno de los postulados de los que parte esta línea de intervención psicosocial tiene que ver con que debe estar claramente enmarcada dentro de cierta posición ética y política, también dentro de cierta intención inaplazable de responder al llamado de las problemáticas sociales que aquejan a la realidad latinoamericana. Con referencia a esto, Martín-Baró (1998) establece:

Que no sean los conceptos los que convoquen a la realidad, sino la realidad la que busque a los conceptos; que no sean las teorías las que definan los problemas de nuestra situación, sino que sean esos problemas los que reclamen y, por así decirlo, elijan su propia teorización. Se trata, en otras palabras, de cambiar nuestro tradicional idealismo metodológico en un realismo crítico. A los psicólogos latinoamericanos nos hace falta un buen baño de realidad, pero de esa misma realidad que agobia y angustia a las mayorías populares (1998: 314).

La primera parte de lo que establece Martín-Baró es muy clara y a mi parecer muy razonable: que sea determinada realidad social la que preceda a una posible conceptualización. La cuestión sería considerar si no existe algo de realidad social ya implícita en los conceptos, o si los conceptos pueden estar fuera de la realidad social, o por lo menos estar ligados a ella de manera irreductible antes de que cualquier tipo de intervención acontezca. Creo que esto se puede ver con alguna claridad en el caso del Sujeto Joven, ya que existe todo un campo de saber (el cual involucra, por supuesto, conceptos, en este caso venidos desde la psicología y la sociología) que lo ha configurado como objeto de conocimiento. Desde esta perspectiva, la idea no sería derrumbar a los conceptos en pos de que una realidad irrumpa para crear diferentes o mejores conceptos, sino que en los conceptos ya habita de cierta forma el sujeto, antes de que la “realidad” de su entorno aparezca como tal para el investigador.

Por otro lado, que sea una “realidad” la que “elija su propia teorización”, ¿no implica en cierto modo volver a la idea del investigador como productor de un conocimiento “positivo”? Puedo entender este llamado que hace Martín-Baró para que los investigadores salgan de las aulas y de la comodidad conceptual y se asomen a la “realidad que agobia y angustia a las mayorías populares”, pero me pregunto también si dar ese paso hacia ese “realismo crítico”, que implicaría volcarse hacia esa realidad, no nos devuelve a la idea de un sujeto que hace tabla rasa de su subjetividad (en la cual se podría incluir una visión conceptual) para poder entender una supuesta “realidad”

evidente y “objetiva”.⁷ El otro riesgo de esto sería caer en una idea de intervención “auxiliadora” o “salvífica”, que tal vez podría llevar al investigador a encontrarse con realidades “agobiantes” y “angustiantes” antes de acudir a la realidad como tal para asomarse a la complejidad que necesariamente la atraviesa.

Por tanto, el problema de que una intervención psicosocial quede definida por cierto gesto “auxiliador” o “salvífico” es caer en una romantización que deja de lado las contingencias estructurales, las cuales tienen que ver con que a veces el sujeto crea líneas de ruptura en razón de su realidad, que no necesariamente están determinadas por alguna marca clara de agencia política, ni requieren de la intervención de algún experto para que efectivamente ocurran. Por otro lado, también creo que estas contingencias estructurales son parte de toda construcción de saber, como el psicosocial, el cual puede tornarse “normalizante” en ciertos contextos, aunque no se quiera, por mucho que se plantee con claridad la intención política que está detrás de una intervención psicosocial.

Una buena salida a esto, como ya lo decía arriba, tendría que ver con pensar lo que las intervenciones psicosociales “están siendo” más allá de cierto espíritu “emancipador”. Esto complejiza la realidad en la que se interviene y al mismo tiempo ayuda a desentrañar aporías; por ejemplo, que una intervención llena de buenas intenciones políticas termine sirviendo a una causa estatal, en el momento en que, mal o bien, se forja un saber cuyo uso no está garantizado; o que cierta intervención de carácter institucional o estatal termine por fortalecer agencias políticas en los sujetos. Un ejemplo de estas posibles aporías puede verse con ese saber sociológico forjado a través de los estudios sobre la juventud en México, que son muchas veces auspiciados por instituciones estatales, detrás de las cuales puede haber cierta intención de control que se da bajo la máscara de un reconocimiento del mundo de los jóvenes, sin embargo, ese “reconocimiento”

⁷ En un momento dado Martín-Baró establecerá: “El fatalismo es, por tanto, una realidad social, externa y objetiva antes de convertirse en una actitud personal, interna y subjetiva” (1998: 93-96).

o sus implicancias en el mismo mundo de los jóvenes tampoco puede desecharse del todo.⁸

Con esto no quiero anular de ninguna forma la necesidad de que deba haber algún tipo de claridad en el investigador sobre su lugar de enunciación (el cual implicaría un posicionamiento ético, político e institucional), pero a la par de esto creo que también debería plantearse algún tipo de compromiso con la teoría y con los conceptos (Bhabha, 2004), que permita abrir las posibilidades de entender la complejidad de las realidades en las que se interviene, más allá de un compromiso político, que de ninguna manera deslegitima la intervención. El ejercicio aquí planteado en relación con el sujeto joven justamente pretendió estar asociado a esta última idea, asumiendo que no sólo existe la “realidad” pura y objetiva de la intervención, sino que ésta puede ser pensada a partir de cierta teorización que haga reflexionar sobre una realidad discursiva, que también puede formar parte y preceder a una intervención psicosocial.

Conclusiones

Con lo desarrollado en este ensayo puede concluirse que existe una necesidad de pensar lo “psicosocial” como un campo problemático, cuyos postulados están muy lejos de estar sobreentendidos o resueltos. Ver al Sujeto Joven como una formación discursiva que comparte un objeto, pero que a su vez presenta dos modos de aproximación conceptual, ayudó a entender esto. Fue justamente el hecho de pensar al Sujeto Joven lo que trajo aparejado una mirada psicologizante y otra sociologizante, las cuales tornaron pertinente interpelar o repensar aquello que llamamos “psicosocial”, al menos en cuanto al trabajo con jóvenes.

En este sentido, propuse una lectura que permitiera pensar al “joven” y al “adolescente” más allá de una mirada meramente eta-

⁸ Un ejemplo de esto serían los programas sociales o insumos orientados a los jóvenes, que pueden tener un sentido y una utilidad más allá de todo asistencialismo y control estatal.

ria, la cual sin duda resulta sumamente superficial e insuficiente, ya que deja de lado todo lo que hay detrás del joven y el adolescente como objetos discursivos, que implican supuestos teóricos que han sido constituidos históricamente y que, aunque no se quiera, en cierta forma están ya presentes a la hora de pensar el trabajo con jóvenes.

En un segundo momento, quise llevar toda esta reflexión del Sujeto Joven como formación discursiva al asunto de la intervención psicosocial. Propuse la necesidad de pensar esta última como un campo complejo atravesado por una serie de condicionantes que hacen que la intervención psicosocial siempre se dé en relación con una concatenación variable de enunciados y de lugares de enunciación, los cuales involucran tanto al investigador o al profesional de campo como a las personas con quienes se interviene. Esto creo que lleva a la necesidad más amplia de tratar de elucidar y problematizar los supuestos que, a la manera de un inconsciente histórico, predisponen nuestras miradas en el momento de plantear una intervención desde las ciencias sociales, ya sea desde el lugar de investigadores o profesionales, más allá de que ésta enarbole, o no, una perspectiva psicosocial.

Referencias

- Alvis, Alexander (2009), "Aproximación teórica a la intervención psicosocial", *Poiésis*, núm. 17, junio.
- Bhabha, Homi (2004), *El lugar de la cultura*, Ediciones Manantial, Buenos Aires.
- Blanco, Amalio y Rodríguez, Jesús (2007), *Intervención psicosocial*, Pearson Prentice Hall, Madrid.
- Bourdieu, Pierre (2000), *Cuestiones de sociología*, Editorial Itsmo, Madrid.
- Dávila, Oscar (2004), "Adolescencia y juventud: de las nociones a los abordajes", *Última Década*, núm. 21, pp. 83-104.
- Delval, Juan (1998), *El desarrollo humano*, Siglo XXI Editores, Madrid.

- Fernández, Ann (2003), *Cultura política y jóvenes en el umbral del nuevo milenio*, Instituto Mexicano de la Juventud (Col. Jóvenes, núm. 12)/Instituto Federal Electoral/Secretaría de Educación Pública, México.
- Foucault, Michel (2007), *La arqueología del saber*, Siglo XXI Editores, México.
- Foucault, Michel (2009), *Las palabras y las cosas*, Siglo XXI Editores, México.
- Freud, Sigmund (1990), “La metamorfosis de la pubertad”, en *Tres ensayos sobre teoría sexual*, Alianza Editorial, Madrid, pp. 72-106.
- García, Ricardo (2004), “La música como construcción de la identidad”, *Ciudades, Juventud, Cultura y Territorio*, núm. 63, pp. 17-21, Puebla, Red Nacional de Investigación Urbana.
- Guillén, Luz María (1985), “Idea, concepto y significado de la juventud”, *Revista de Estudios sobre la Juventud*, núm. 5, pp. 39-49.
- Jiménez, Héctor (2004), “La ciudad como enemigo: el punk otomí-toluqueño”, *Ciudades, Juventud, Cultura y Territorio*, núm. 63, pp. 22-28, Puebla, Red Nacional de Investigación Urbana.
- Martín-Baró, Ignacio (1998), *Psicología de la liberación*, Trotta, Madrid.
- Mendoza, Hipólito (2011), “Los estudios sobre la juventud en México”, *Espiral. Estudios sobre Estado y Sociedad*, vol. XVIII, núm. 52, pp. 193-224.
- Nateras, Alfredo (2010), “Adscripciones identitarias juveniles: tiempo y espacio social”, *El Cotidiano*, núm. 163, septiembre-octubre, pp. 17-23, Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Azcapotzalco, México.
- Parrini, Rodrigo (2018), *Deseografías. Una antropología del deseo*, Universidad Autónoma Metropolitana/Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Pavón, David y Orozco, Mario (2017), “Estudios psicosociales: entre el psicoanálisis, la psicología crítica y todo lo demás”, *Polis*, vol. 13, núm. 2, pp. 139-163.
- Pérez, José (2008), “Juventud: un concepto en disputa”, en José A. Pérez Islas, Mónica Valdez González y María H. Suárez Zozaya

- (coords.), *Teorías sobre la juventud. Las miradas de los clásicos*, Universidad Nacional Autónoma de México/Porrúa, México.
- Reguillo, Rossana (1997), “Entre la diversidad y el escepticismo: jóvenes y cultura política en México”, en Jaime Castillo y Elsa Patiño (coords.), *Cultura política de las organizaciones y movimientos sociales*, La Jornada Ediciones/Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Reguillo, Rossana (2000), *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*, Grupo Editorial Norma, Buenos Aires.
- Solari, Aldo (1971), “Prólogo”, en Adolfo Gurrieri, Edilberto Torres-Rivas y Jannet González, *Estudios sobre la juventud marginal latinoamericana*, Siglo XXI Editores, México.
- Souto, Sandra (2007), “Juventud, teoría e historia: la formación de un sujeto social y de un objeto de análisis”, *Historia Actual Online*, núm. 13, pp. 171-192, [<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2479343.pdf>].
- Urteaga, Maritza (1998), *Por los territorios del rock. Identidades juveniles y rock mexicano*, Secretaría de Educación Pública, México.
- Urteaga, Maritza y Feixa, Carles (2005), “De jóvenes, músicas y las dificultades de integrarse”, en Néstor García (coord.), *La antropología urbana en México*, Fondo de Cultura Económica/Universidad Autónoma Metropolitana, México, pp. 265-306.
- Valenzuela, José Manuel (1997), “Culturas juveniles. Identidades transitorias”, *Revista Jóvenes*, año I, núm. 3, pp. 12-35.
- Villa, Juan (2012), “La acción en el enfoque social de la intervención en contextos sociales: ¿podemos pasar de la moda a la precisión teórica, epistemológica y metodológica”, *El Ágora USB*, vol. 12, núm. 2, pp. 349-365.

Fecha de recepción: 17/11/22

Fecha de aceptación: 04/07/23

DOI: 10.24275/tramas/uamx/202259111-134

Adolescencia y violencia escolar. Análisis discursivo en un grupo de telesecundaria

*Abraham Martínez González**

Resumen

En este artículo sobre intervención-investigación con adolescentes se hace un acercamiento a lo que ellas y ellos tienen que decir con respecto a la violencia escolar. Una vez que las autoridades escolares hacen el llamado para retomar las actividades presenciales después de la contingencia derivada de la Covid-19, se hace presente en la escuela también el problema de la violencia escolar. Resulta interesante lo que produce la intervención a partir de la técnica de “grupos de reflexión”, en los cuales las y los adolescentes hablan de la violencia, sus posibles orígenes y resonancias fuera de la escuela, además, en ellos se exploran posibilidades para detener la violencia en otros espacios dentro de la comunidad a partir de una propuesta particular que ellas y ellos expresaron, lo cual significa un cambio de posición subjetiva en tanto el trabajo grupal que se llevó a cabo.

Palabras clave: adolescencia, violencia escolar, grupo de reflexión, discurso.

* Maestro en Psicología Educativa con perspectiva psicoanalítica por el Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación “José María Morelos” (IMCED) con especialidad en psicoanálisis lacaniano (Universidad Sigmund Freud de México, UNIFREUD). Docente en el IMCED y docente de telesecundaria en Morelia, Michoacán. Correo electrónico: [amsto77@gmail.com] / ORCID: [https://orcid.org/0000-0001-9258-432X].

Abstract

In this paper of intervention-investigation with adolescents, an approach is made to what they have to say regarding scholar violence. Once the scholar authorities declare to return to the face to face activities after the contingency derived from Covid-19, the problem of scholar violence presents itself too. It's interesting to think about the intervention with the technique "reflection groups", since the adolescents talk about violence, it's possible origins and resonances outside the school, also they explore the possibilities to stop violence in others spaces inside the community from a particular proposal they expressed, with in turn signifies a change of subjective position from the group work.

Keywords: adolescence, scholar violence, reflection group, discourse.

Introducción

Una vez que se regresa a las clases presenciales en octubre de 2021 en Michoacán, México, retornan también los problemas escolares conocidos como las dificultades de aprendizaje, los bajos niveles de aprovechamiento, los problemas de conducta, entre otros, los cuales –habrá que decir de entrada– para el psicoanálisis representan síntomas de algo *no-dicho*. Entre esos síntomas escolares se encuentra la violencia, que tiene diferentes rostros y a veces resultan ser invisibles al querer atenderlos.

Si hubo algo que dejó ver la pandemia por Covid-19 fue precisamente que los problemas que ya existían en la sociedad se hicieron todavía más agudos, entre ellos, por supuesto, habrá de ubicar cómo la violencia en general se acrecentó durante la contingencia. Los datos son alarmantes (*La Jornada*, 2020), por ejemplo, la violencia doméstica se incrementó de 40 a 60% en relación con el tiempo anterior a la pandemia y el confinamiento. De igual manera, es importante pensar la violencia doméstica como un síntoma de algo más allá de lo que se sabe superficialmente.

En este artículo se da cuenta del trabajo de intervención-investigación sobre la relación entre la violencia escolar y la violencia social a partir del análisis de discursos producidos por un grupo de adolescentes de telesecundaria. Es interesante escuchar lo que los y las adolescentes tienen que decir sobre este problema que los implica, porque, efectivamente, ante el regreso a las clases presenciales no desapareció la violencia escolar, es más, cuando se pensaba que al regresar a la escuela todo sería como se dice “color de rosa”, veremos que no fue así, la violencia ya estaba ahí o en muchos casos se llegó con ella a las aulas. Como menciona la minificción de Augusto Monterroso (2011: 46), “cuando despertó, el dinosaurio todavía estaba ahí”; en el caso que aquí se estudia, cuando la sociedad despertó de la pandemia, la violencia seguía ahí.

Así, la violencia escolar aún estaba en las escuelas después de la pandemia. El acoso escolar, el *bullying*, las burlas, etcétera, volvieron a los patios y las aulas cuando se abrieron las escuelas tras el llamado de las autoridades educativas a retornar a la “normalidad” institucional. Eso es lo que se analiza en esta investigación: la violencia escolar narrada por adolescentes a partir de la implementación del grupo de reflexión. Serán importantes sus discursos, sus aportes y propuestas acerca del tema, como también la movilidad subjetiva al interior del grupo, que resulta invaluable en el caso de adolescentes, como se podrá revisar.

El artículo presenta en el primer apartado el planteamiento de la intervención-investigación, se describen los aspectos básicos de la intervención realizada, la cual es viable para trabajar con adolescentes de nivel secundaria. En el segundo apartado se ofrece un marco teórico sobre la categoría de análisis de la violencia escolar en la que se destacan los aportes de algunos autores que permiten profundizar en el tema. El tercer apartado contiene una amplia explicación sobre la metodología utilizada, la cual se pretende resulte ser una guía perfecta para otros investigadores que deseen llevar a cabo este tipo de experiencias con adolescentes. El cuarto apartado reúne en concreto la experiencia de la intervención a partir de la escucha del coordinador y el observador, lo cual fue trabajado con los hilos discursivos

que posibilitaron el análisis, que llevará a responder los cuestionamientos planteados desde el inicio de la intervención, esto es, que la misma intervención guía y responde lo que se pregunta desde el comienzo. Para finalizar, se expone una serie de reflexiones que como sabemos, no son nunca cerradas o concluyentes, puesto que dentro del enfoque cualitativo lo oportuno es dejar un margen a la apertura y reflexión para continuar con las investigaciones.

Planteamiento de la intervención-investigación

En la educación se hace presente la violencia en distintas formas, a través de políticas en las que el poder se ejerce en una sola dirección, también a través de manifestaciones tan íntimas y casi invisibles como pueden ser el *bullying* o el acoso escolar. Al mismo tiempo, se establece que la violencia institucional o escolar es una manifestación de la propia violencia social, por tanto, se hace oportuno preguntar ¿qué representa la violencia escolar para el entorno social?, o, en otras palabras, ¿qué refleja la violencia que sucede en las escuelas respecto al entramado social?

En este sentido, se plantea lo siguiente: ¿cuál es la relación entre violencia escolar y violencia social? y, más importante aún, ¿cuáles son los efectos subjetivos de la violencia escolar en la adolescencia?; es decir, ¿qué representa para las y los adolescentes la violencia que viven en la escuela?, ¿qué significa para ellas y ellos? Para responder estas preguntas, se estableció como objetivo principal una intervención grupal que, además de favorecer el espacio para la palabra y la reflexión, diera lugar a la investigación de los procesos grupales dentro del marco educativo, que se denomina intervención-investigación.¹ Dicha propuesta metodológica se llevó a cabo con un grupo de alumnos de una telesecundaria, en un trabajo de intervención

¹ Esta forma de trabajo e intervención con grupos deviene en su origen al menos de dos frentes: por un lado, Pichón-Riviére (2003), con sus “grupos operativos”, y, por otro, Lewin (1996), con la propuesta de trabajo de “investigación-acción”.

más específico denominado “grupos de reflexión”, los cuales se derivan de las propuestas de intervención de Alejo Dellarossa (1979) y Margarita Baz (1996).

El objetivo de la intervención tanto como la modalidad de la misma fueron pensados a partir del alto índice de violencia que se presenta en las escuelas (como se verá más adelante en el marco teórico), particularmente en la edad adolescente correspondiente a la educación secundaria. En el caso que aquí se describe, se trató de una intervención en una escuela telesecundaria del estado de Michoacán, en la zona cercana a la ciudad de Morelia. Los discursos que ahí se produjeron se abordaron en parte desde el análisis del discurso con perspectiva psicoanalítica propuesto en otro trabajo (Martínez González, 2021), que abre la posibilidad de indagar en los aspectos subjetivos que subyacen en la dinámica escolar y social, además de permitir mirar desde otros ojos aquello que estructuralmente determina al sujeto y a la sociedad.

En esta intervención se estableció primeramente un acercamiento con una institución educativa para presentarles, desde nuestra posición de psicólogos educativos, una charla sobre la prevención de la violencia escolar y, si fuese aceptado, un posterior taller en el que los alumnos y las alumnas de la escuela tuvieran la oportunidad de hablar y reflexionar sobre el tema. Se plantearon, además de la charla, tres sesiones posteriores que se abordaron durante tres semanas seguidas para dar cierta pausa a los discursos vertidos en cada reunión. En la primera sesión se propuso trabajar con los adolescentes a partir de tres preguntas que ellas y ellos construyeron una vez que se eligió el tema de la violencia escolar. La primera pregunta detonante que propusieron fue: ¿qué opinas sobre la violencia en la escuela y cómo se manifiesta? En la semana siguiente se abrió el diálogo a partir de la pregunta: ¿por qué crees que surge la violencia en la escuela y qué efectos tiene con los adolescentes?, y en la tercera sesión, una semana después, la cuestión detonante fue: ¿cómo puedes solucionar o detener este problema?

El encuadre de la intervención consideró sesiones con duración de una hora y media aproximadamente cada una, y de entrada se

puede decir que la participación de los y las estudiantes fue bastante entusiasta. Se conformó un grupo de trabajo con estudiantes de 10 a 15 integrantes (como en muchos grupos, hubo movimiento respecto a los participantes entre sesión y sesión, sobre todo cuando se les dijo desde el primer encuentro que era una actividad totalmente voluntaria), lo que permitió un adecuado manejo del grupo. En este informe de investigación se da cuenta de tres aspectos principalmente: 1) los discursos que se produjeron a partir de la intervención, 2) el análisis de los discursos desde la perspectiva psicoanalítica, y 3) las acciones que como grupo implementaron los propios estudiantes a partir de la intervención.

¿Qué se sabe acerca de la violencia escolar?

La violencia escolar no es un fenómeno nuevo. Se trata, como se dice, de algo que tal vez haya existido desde siempre. Sin embargo, en los últimos años se ha vuelto un foco de atención a partir de las políticas educativas que de ello se derivan, lo cual ha sido importante para hacer frente a las manifestaciones de la violencia en las escuelas, pero no ha sido suficiente aún. Por ejemplo, en el portal del Gobierno de México (2022), se define que la *violencia escolar* es “toda agresión realizada dentro del ambiente de las instituciones educativas”, lo cual puede incluir a estudiantes, padres de familia, maestros y directivos. Las formas de la violencia escolar pueden ser variadas: verbal, física y psicológica, pero también sexual, económica y cibernética, actualmente. Resulta alarmante revisar en dicho portal que nuestro país ocupa el primer lugar de casos de acoso escolar; además se señala que 7 de cada 10 niños y niñas han sido víctimas de este problema, lo cual abre el debate sobre lo que este fenómeno representa para lo social, o, en otras palabras, desde una perspectiva psicoanalítica, ¿qué representa la violencia escolar en tanto síntoma social?

Para Furlan (2012: 11), la violencia es un “modo de relación” que puede darse en “pares o no-pares”, en este caso, al “interior de la escuela”. Además, agrega que la violencia escolar afecta de manera

importante la convivencia y el aprendizaje, dificulta en gran medida “el aprender a vivir juntos”. Desde esta visión, apreciamos las implicaciones directas que tiene la violencia escolar con lo que se supone debe darse al interior de las escuelas: convivencia y aprendizaje. En otras palabras, cuando existe violencia escolar el aprendizaje y el estar en la escuela se vuelve difícil, se trata acaso no de estar, sino de soportar la estancia en la misma.

Por su parte, Anzaldúa (2017: 108) afirma que la violencia escolar alude a violencias particulares propias de la institución escolar como son: “violencia en la relación maestro-alumno”, “acoso entre pares”, “autoritarismo escolar”, entre otras; lo cual da cuenta de la complejidad y amplitud del problema, que este autor denomina “socialización de la violencia”, lo cual implica efectos subjetivos en quienes la experimentan, además de tipos de modelamiento con relación a la violencia. Asimismo, delimita tres elementos importantes en la violencia: el daño que causa, el miedo y el poder que se ejerce. Esto es importante pues permite dilucidar de manera crítica y oportuna lo que se experimenta en las escuelas, y cómo a partir de este tipo de contexto se producen efectos subjetivos en quienes lo viven. Sobre la relación entre poder y violencia Anzaldúa (2017) reflexiona lo siguiente:

Cuando el poder se convierte en coacción absoluta, frente a la cual no hay resistencia [...] el poder se ha convertido en violencia. Esto implica que el sujeto en el que se ejerce, ha sido sometido, constreñido en su libertad, ya no es sujeto que pueda resistirse, ha sido cosificado, la violencia lo convierte en objeto de uso, abuso o destrucción, y es en calidad de “cosa”, a la que no se le reconoce dignidad humana, que se le daña, se le violenta (2017: 109).

En este sentido, interesa revisar el ejercicio de poder que se vuelve violencia y con ello la cosificación de quien es víctima de violencia. En las escuelas, niñas y niños, adolescentes y jóvenes viven en esa condición de “cosa”, en la que hay algo que se destruye, pero no sabemos en qué se transforma, por ello, es importante escucharlo

directamente de ellas y ellos, ¿cómo les daña la violencia que han experimentado?

Ahora bien, de acuerdo con Galtung (1998), se plantea en su graficación de la violencia un *iceberg* que representa en su parte visible lo que él define como “violencia directa”, pero en la parte sumergida (y la más amplia), lo invisible, que da cuenta de una “violencia estructural”, fenómeno que se habrá de analizar en la intervención-investigación con el grupo de trabajo. Tendrá especial atención el rastreo de dicha violencia estructural a partir del análisis de los discursos de las y los adolescentes sobre sus experiencias y reflexiones sobre la violencia escolar. En otras palabras, se analizará, como se planteó desde el inicio de esta intervención-investigación, cuál es la relación entre la violencia escolar y la violencia social.

Para los objetivos y la perspectiva psicoanalítica que se trabajó en esta intervención-investigación, resulta de enorme importancia pensar el discurso del grupo con el que se trabajó como una representación del discurso social y cultural; es decir, de acuerdo con Lacan (2019), el discurso como repetición del Otro y el Otro en tanto lo inconsciente del sujeto, que a partir de la misma repetición permite la develación del Otro que configura al sujeto, lo que para Lacan significa “que el inconsciente es el sujeto”, lo cual da cuenta, como señala Anzaldúa (2017), de una “cultura de la violencia”, la cual, en este orden de ideas, estaría introyectada por el sujeto sin que él lo sepa. Por ello, dice Anzaldúa: “la relación con la violencia tiene un carácter *ominoso*, es la relación con lo terrorífico, con lo siniestro, con aquello que genera angustia y temor, frente a algo que amenaza con causar daño o ya lo ha causado” (2017: 122). Resulta “ominoso” porque, como explicaba Freud (2017), a final de cuentas se vuelve algo tan “familiar” que da terror; algo como la violencia escolar que se normaliza, como señalara Arendt (2006), por la que se actúa en relación con la violencia, en la que el sujeto se convierte en cómplice, partidario, observador pasivo incluso. ¿Se vuelve la escuela en un espacio de normalización de la violencia? Eso es lo que se indaga en la intervención que sigue, pues será el grupo y el discurso que ahí se produce lo que nos guiará hacia una posible respuesta.

Antes de avanzar, es importante profundizar en la noción de violencia escolar a partir de lo que se puede denominar como los efectos perjudiciales en las y los adolescentes, específicamente. De acuerdo con estudios recientes (Correa, García y Espinoza, 2023), hay testimonios que indican que dentro de las formas más comunes que toma la violencia en las escuelas se encuentra la verbal, la cual se presenta en “apodos y burlas a la apariencia física”. Por otro lado, dentro de los efectos negativos de la violencia que se vive en las escuelas se ubica que tiene alcances de tipo afectivo-emocional en el sujeto que la sufre, así como afectaciones en lo cognitivo, que en gran medida dificultan el desarrollo académico esperado en el estudiantado; además –esto será algo en que poner atención en esta investigación–, la violencia afecta las relaciones entre los sujetos. En otras palabras, los vínculos humanos se ven comprometidos a partir de la violencia que se sufre en las escuelas, problema que conduce a pensar en la necesidad de trabajar desde y para los grupos, sobre todo cuando se trata de adolescentes. Asimismo, respecto a la violencia en las escuelas, a pesar de que las y los adolescentes tienen la capacidad de reconocer la violencia y sus distintas manifestaciones (ya sea vivida o ejercida), eso no contribuye a la “disminución de las manifestaciones de violencia”, incluso, según se afirma, existe cierta “normalización” al respecto de ese fenómeno (Correa, García y Espinoza, 2023).

Derivado de lo anterior, es necesario seguir trabajando para lograr en la medida de lo posible la disminución de la violencia en todas sus formas, en este caso, a partir del trabajo con adolescentes, quienes, como se podrá leer, han sido víctimas de violencia en la escuela a pesar de los avances que se tienen al respecto, y muy a pesar de los discursos oficiales y las buenas intenciones.

Metodología: la intervención-investigación con grupos

Sobre la metodología empleada en esta intervención-investigación, la propuesta de trabajo se basó en lo que plantea Margarita Baz (1996), quien señala que es necesario realizar una intervención al

interior de la institución de tal forma que permita la indagación. En este sentido, se decidió realizar una intervención grupal a partir de la técnica denominada “grupo de reflexión”, propuesta de Dellarosa (1979), quien lo define como una “experiencia formativa” para los participantes en la que uno de los objetivos importantes es permitir la “elaboración de las tensiones” sobre el tema específico que se desea abordar a partir de la “libre aportación de los participantes”.

La intervención realizada conlleva, además, la postura teórico-metodológica de Baz (1996: 61) sobre el grupo como “instrumento de investigación”, pero en la que al mismo tiempo resulta importante el proceso formativo de los participantes en el grupo sin dejar fuera por supuesto la formación y profesionalización del propio coordinador de la intervención grupal. En esta propuesta de investigación, Baz considera al dispositivo grupal en tanto operativo, es decir, el grupo permite acercarse al “entramado de la subjetividad colectiva”. Esto representa que la intervención se vuelve investigación de lo inconsciente como algo inseparable de la subjetividad que se produce en el grupo, en el que se presenta la dimensión institucional implicada en el mismo proceso grupal.

Por supuesto que la intervención realizada se fundamenta en alguna medida en la “investigación-acción” de Lewin (1996), la cual es una forma de investigar con “enfoque social” que responde precisamente a problemas sociales en que los “sujetos investigados” se convierten en coinvestigadores que participan activamente, aspecto que para los fines de esta intervención resultaron apremiantes. Aunado a lo anterior, para hablar de “grupos” desde la perspectiva del psicoanálisis, se retoman algunas ideas desarrolladas por René Kaës (1995: 20) quien señala que cuando se habla de grupos se trata de la “organización de vínculos intersubjetivos”, en la que, además, quienes la conforman son “sujetos del inconsciente” que a su vez producen “formaciones y procesos psíquicos”. En este sentido, el trabajo con grupos refiere, entre otros aspectos, a los discursos que ahí se producen, discursos que alcanzan el estatuto de materialidad, es decir, el material con el cual se puede acceder en parte, nunca en su totalidad, a dichas formaciones y procesos psíquicos que ocurren dentro del

grupo. El propio Kaës (1995) propone que la “grupalidad psíquica es una organización de la materia psíquica”.

De acuerdo con el tipo de intervención que se realizó y respecto a la técnica del “grupo de reflexión”, se propuso a los adolescentes poner en la mesa un tema del que desearan hablar para “filosofar”, para escuchar al otro sobre el asunto que les convoca y preocupa, ya que en estos grupos se habla para sentirse contenido cuando el otro escucha. El “grupo de reflexión”, por tanto, es un instrumento de formación y apoyo, en el que vale en gran medida el lugar que ocupa la palabra de cada quien, lo cual permite la expresión de ideas y preocupaciones, así como de fantasías o imaginerías respecto de los temas que se abordan. Esto en definitiva busca una especie de reconfiguración subjetiva, es decir, que el sujeto tenga la posibilidad de reposicionarse frente al otro y frente al mundo a través del uso de su palabra.

En el trabajo de Pérez Álvarez se condensa este tipo de abordaje grupal:

A diferencia de los grupos operativos, en este tipo de grupos no existen intervenciones de tipo terapéutico (la interpretación en especial); la intervención se centra en mantener clara la tarea, que bien puede ser reflexionar en torno a un tema, un acontecimiento, una experiencia, etcétera, en cualquier ámbito (2017: 139).

Es en este sentido que la intervención sin ser terapéutica abre la oportunidad hacia la reflexión, la cual será entendida como la capacidad en el sujeto para pensar en conjunto a través de la palabra oral, pensar en grupo gracias a lo que ahí se produce: discursos, contención, vínculo. Por otro lado, Radosh sostiene que el “grupo de reflexión es un dispositivo creado con la propuesta de meditar acerca del proceso grupal, ansiedades, conflictos, obstáculos, en la grupalidad misma, y en su atravesamiento institucional” (2001: 56). El grupo de reflexión se apoya en referentes teóricos del psicoanálisis, el análisis institucional, las concepciones foucaultianas sobre el “poder”, así como de las ideas de Castoriadis acerca del “imaginario social”.

En particular, en esta intervención-investigación en mayor medida fueron de interés los referentes psicoanalíticos para pensar los discursos que se producen en el grupo de reflexión, en el cual, como ha dicho Lacan (1990) respecto del discurso, se convierte en “acontecimiento” una vez que es “introducido en el mundo”, o, en otras palabras, cuando toma su lugar en el entramado social. Pérez Álvarez (2017) retoma los aspectos que deben considerarse al trabajar con este tipo de grupos: el deseo del coordinador, la demanda, la convocatoria, el sentimiento de pertenencia al grupo, la transferencia y contra-transferencia, así como la implicación del coordinador en relación con la institución donde se desea realizar la intervención. Sobre el encuadre de trabajo, es importante mencionar que en grupos de adolescentes resulta fundamental, desde la posición del coordinador, dejar claras las reglas de la actividad en cuanto al lugar, la frecuencia, la duración de cada sesión y, en especial énfasis, la confianza que pueden tener los participantes en cuanto a que todo lo que ellos y ellas hablen se mantendrá en estricta privacidad –por supuesto, con anterioridad se dio el consentimiento informado a sus padres.

El método de investigación seguido es descrito como “análisis del discurso grupal”. Baz (1996) menciona que se trata de una modalidad fundamentada en el psicoanálisis y la concepción operativa del grupo. En el registro textual del discurso surge la relación entre el lenguaje y lo inconsciente, para el que la “escucha” es el instrumento principal. Asimismo, el discurso producido en el grupo se vuelve acontecimiento, una narrativa que será accesible para el sujeto. En este sentido, se piensa el acontecimiento de la violencia escolar en función de la posibilidad del sujeto por convertirlo en una narración. Eso es lo que interesa escuchar en el “grupo de reflexión”: el relato que se vuelve acontecimiento una vez que es contado. Si a lo anterior sumamos la propuesta específica de análisis del discurso con perspectiva psicoanalítica (ADPP), que se ha desarrollado y descrito en otro trabajo (Martínez González, 2021), se piensa que la intervención, además de tener ese abordaje psicoanalítico, pretende implicarse de manera importante en lo relacionado con lo institucional y con aquellas representaciones que enmarcan al sujeto en el entramado social.

La intervención, el grupo y los discursos

A continuación se presentan los resultados de la intervención en tres subapartados que refieren a tres momentos del abordaje por medio del grupo de reflexión. Cabe mencionar que durante la instrumentación del grupo de reflexión con el grupo que se intervino estaban presentes, además del grupo de adolescentes, el coordinador y un observador. El personal de la escuela no estuvo presente en la actividad, con el fin de generar la privacidad necesaria para trabajar con las y los adolescentes, pero estuvieron atentos y cordiales con respecto al trabajo a desarrollar, pues, en sus palabras, se planteaba también la problemática de la violencia en la escuela como uno de los principales impedimentos para el desarrollo de las actividades escolares.

Es importante anotar que al finalizar cada sesión que se tuvo con el grupo, tanto el coordinador como el observador se reunían para compartir impresiones y, sobre todo, buscar aquellas frases o hilos discursivos que tenían una resonancia en su escucha. Los hilos discursivos que se producían en cada sesión en el grupo son elaboraciones totalmente propias de las y los adolescentes, por lo tanto, la función del coordinador como del observador es escuchar y, posteriormente, transcribir aquellos discursos que en su despliegue representan el decir del grupo, sin que el coordinador o el observador “pongan” palabras que no fueron dichas por el grupo.

La propuesta de esta intervención se vincula con lo que Kaës (1995: 21) denomina respecto del grupo un “dispositivo de investigación y tratamiento” sobre aquellos “procesos y formaciones de la realidad psíquica” en relación con aquellos sujetos que participan en el grupo, es decir, sujetos del inconsciente; de ahí que el autor hable de “sujeto del grupo, sujeto del inconsciente”. En este caso, el dispositivo grupal permite el acceso en alguna medida, nunca toda, al sujeto del inconsciente, al inconsciente del grupo y, por lo tanto, al imaginario del grupo. Tal como se verá en la intervención y luego en la interpretación de los hilos discursivos, “las interpretaciones están centradas en el grupo”, tal como describe Kaës (1995: 92), lo que significa que se presenta en el dispositivo grupal la oportunidad de

acceder a las formaciones psíquicas del grupo y de los sujetos que lo conforman. En otras palabras, la interpretación a partir de la propia escucha y subjetividad del coordinador y el observador representa la posibilidad de abrir la vía del “conocimiento del inconsciente que se inscribe en la intersubjetividad” del grupo (Kaës, 1995: 112).

Los momentos de la intervención se producen a partir de tres preguntas detonadoras para abrir la palabra de los adolescentes que participaron: 1) ¿Qué opinas sobre la violencia escolar y cómo se presenta? 2) ¿Por qué existe la violencia en la escuela? 3) ¿De qué forma se puede detener la violencia escolar? Es necesario apuntar que estas preguntas surgieron del grupo una vez que seleccionaron el tema sobre el cual querían reflexionar o hablar. El coordinador sólo abrió el espacio para motivar a que ellas y ellos plantearan tres preguntas sobre el tema seleccionado, lo cual las convierte en cuestionamientos valiosos desde y para el grupo.

Las preguntas se abordaron por sesión, es decir, en la primera sesión se lanzó la primera pregunta detonadora, en la segunda sesión se abordó la siguiente, y lo mismo con la tercera. De tal forma que se diera un espacio suficiente de tiempo para la reflexión entre sesión y sesión de trabajo. Vale mencionar que previamente se hizo una presentación y breve charla informativa sobre las características y condiciones del trabajo grupal (encuadre), se planteó el tipo de trabajo que se deseaba realizar, y se dejó que fueran las y los adolescentes quienes valoraran de acuerdo con sus vivencias cuáles eran los temas preocupantes que podrían abordar en la actividad. Entre los temas que se mencionaron estaba el regreso a clases presenciales y los rezagos educativos con los que volvían, así como la falta de conectividad que experimentaron durante el trabajo escolar a distancia. Sin embargo, la mayoría de alumnos y alumnas expresaron su preocupación con respecto al tema de la violencia escolar.

En la sesión 0, en tanto primer acercamiento, fue notable su interés para hablar sobre sus experiencias en torno al tema de la violencia, desde ese primer día ellas y ellos estaban listos para hablar de lo que les representa, a dar sus testimonios al coordinador que mantuvo una postura de escucha y sin prejuicios. Los discursos producidos en

las sesiones 1, 2 y 3, que denominaremos “hilos discursivos”,² dan cuenta de su interés, de su preocupación, sobre todo, como se verá, de un deseo importante de cambiar las cosas, de no mantener una experiencia que si bien es cierto puede ser muy general, en el sentido de que a todas y todos les ha sucedido alguna vez en su vida escolar, no significa que siempre deba ser así.

Sesión 1. ¿Qué opinas sobre la violencia escolar y cómo se presenta?

Después de definir con ellas y ellos la noción de violencia escolar, los hilos discursivos que se produjeron fueron los siguientes:

- “Yo estaba en la primaria... estaba en primero cuando me tocó ver”.
- “Opino que hace mucho daño”.
- “No debería pasar porque eso se te queda”.
- “He participado... llegué a golpear muy feo a un compañero”.

Se notan expectantes con la actividad, pero en esta sesión participan solamente cuatro de ellos. Sin embargo, el resto se mantuvieron atentos, escuchando a quienes tomaron la palabra, incluso en postura de asentir lo que se decía. La dinámica de las participaciones fue interesante porque en los discursos empieza una de las adolescentes con estas palabras: “Yo estaba en la primaria... estaba en primero cuando me tocó ver”, con ellas indica su posición pasiva durante un acontecimiento de violencia escolar, en el cual la mirada fue lo primero que destacó. Siguen los hilos discursivos que ya se transcribieron, hasta que el adolescente que participó al final cuenta acerca de su contribución en otro acontecimiento. Ofrece algunos detalles de cuando golpeó “muy feo” a un compañero de escuela y eso provoca que el grupo se mantenga en silencio.

² Los “hilos discursivos” son identificados como representantes del discurso grupal. Tienen la fuerza metafórica de sostener el discurso. Funcionan al mismo tiempo como el medio analizador del grupo y de la institución a la que se pertenece o representa.

Podemos analizar que se pasa de un tipo de violencia con participación pasiva a la violencia activa en el discurso. El grupo ha consolidado una estructura de discurso sobre el tema a reflexionar que abre en un punto y cierra en otro; gracias a la intermediación de la palabra, de la mirada de espanto sobre el personaje violento, se posibilita poner en el escenario la problemática socioeducativa que de otra forma queda silenciada y sólo registrada en el imaginario. En otras palabras, el grupo da un paso de lo imaginario a lo simbólico, y con ello se hace posible representar lo no-dicho de la experiencia traumatizante.

Otro elemento importante es, a partir del hilo discursivo, “no debería pasar porque eso se te queda”. De acuerdo con el ADPP (Martínez González, 2021), sobre esta unidad de discurso hay algo no-dicho que se puede inferir. En primer lugar, se sugiere que el acontecimiento de violencia no es algo que se desea, no hay acuerdo alguno en que eso suceda; en segundo lugar, cuando dice “eso se te queda”, vale la pena preguntar: ¿a qué se refiere?, ¿dónde se queda?, ¿en la memoria, en el cuerpo, en un registro inconsciente?

Si se piensa el discurso como síntoma y éste como indicio de algo más allá de lo dicho, encontramos en otro testimonio las posibles respuestas a las preguntas anteriores. Casi al finalizar la primera sesión, una adolescente toma la palabra y narra un acontecimiento que deja al grupo en silencio. Cuenta que estando en la primaria, en quinto o sexto año, una amiga de ella fue víctima de abuso físico y sexual por parte de su padrastro, no sólo eso, este último incluso ofrecía a la niña a un amigo de él para que hiciera lo mismo. Un día las cosas se salieron de control, la llevaron a la parcela, abusaron de ella y terminaron asesinandola. Dice que afortunadamente pudieron denunciar el caso y las autoridades locales aprehendieron a los dos hombres, sin embargo, cuando en la escuela se enteraron de lo que había sucedido resultó “muy difícil estar”. Ella, quien narra la historia, dice que después de eso no sólo tuvo problemas escolares, “como poner atención y estudiar”, sino que además fue algo que durante un tiempo le “quitó el sueño”.

Entonces, se puede elaborar una interpretación a partir de lo que el grupo reflexiona y produce en sus discursos. En este caso, el coor-

dinador de la intervención facilitó una manifestación discursiva que va desde la pregunta detonadora hasta la escucha de los efectos subjetivos que la violencia tiene en los sujetos del grupo; sin embargo, como el grupo es un organismo vivo que responde a las condiciones que ahí se producen, es interesante cómo los discursos a manera de hilos van formando la estructura que permite advertir algo más allá de lo particular. En otras palabras, el grupo se vuelve representación de lo social, en sus testimonios se escucha un ir y venir entre lo particular y lo social, una referencia directa de lo que sucede en su entorno, lo cual, por supuesto, como se puede apreciar, tiene efectos importantes en la subjetividad y en relación con el acto educativo, el cual, podemos decir a partir de esta primera sesión, está enteramente influido por lo que sucede fuera de la escuela.

Ahora bien, retomando las preguntas sucedáneas al testimonio de asesinato-feminicidio y haciendo uso de la propuesta de ADPP, se puede considerar que “eso se te queda” refiere que se queda en la memoria, en un registro imaginario, se vuelve acontecimiento una vez que tiene salida a partir de la palabra y en contención con el grupo. “Eso”, el acto de terror, la violencia más extrema, como el asesinato-feminicidio, se queda en la memoria, pero también en la escuela con el sujeto que carga esa historia de violencia. “Eso” inefable, ominoso, se queda en los libros, en las butacas, en la sonrisa de una amiga que ya no está más que en la memoria de quienes la recuerdan. “Eso” se queda. Pero acaso, a partir del trabajo grupal, de una escucha respetuosa por parte de las y los integrantes del mismo, de un ambiente de acogida sin críticas y sin otra presunción más que estar con el otro, acaso con eso sea posible que, en lugar de que “eso” se quede en un solo sujeto, sea vertido al interior del grupo, y entonces la carga sea menos pesada, incluso, tal vez, que eso ahí se quede, “ahí lo dejamos”, como se dice en la clínica psicoanalítica.

Sesión 2. ¿Por qué existe la violencia en la escuela?

La siguiente semana se regresó a la telesecundaria, las y los alumnos se notaban alegres y expectantes por empezar la actividad. La vez anterior resultó importante en cuanto a que se permitieron realmente hablar y dar sus testimonios sobre la violencia que han experimentado en la escuela, pero que no es exclusiva de la institución escolar, sino que sale o viene también desde afuera. En esta segunda sesión, los hilos discursivos de mayor representación en la escucha del coordinador fueron los siguientes:

- “La violencia aparece desde chiquitos”.
- “Todos hemos vivido violencia”.
- “Porque eso, uno ya lo trae, lo ve en la casa”.
- “yo vi cómo se peleaban en la calle”.
- “Sí, y eso se le queda a uno en la cabeza... ya no se puede sacar de la cabeza”.

Lo primero que llama la atención es que la participación se amplió. En la segunda sesión participan quienes no lo hicieron la vez anterior, dan sus opiniones, reflexionan y se produce una suerte de resonancia entre ellas y ellos, en un ir y venir que permitía escuchar sus palabras como si rebotaran de uno a otro lado. En esos hilos discursivos resulta interesante la mención centrada en la palabra “violencia”, como si fuese algo que por fin pudieran nombrar y esto permitía que se adentraran de manera más profunda en lo que la pregunta de la sesión les representaba.

En este sentido, la segunda pregunta busca que las y los adolescentes reflexionen sobre el posible origen de la violencia en la escuela, una ubicación del fenómeno en la que, como se puede leer en los discursos, se vuelven responsables de dicha violencia; o la han vivido o ya se trae consigo, pero nadie se queda fuera. De tal forma que el grupo, como experiencia de contención, permite el abordaje de este tipo de contenidos en los que la carga es menor en tanto son más los que están dispuestos a los efectos de la palabra.

En el hilo discursivo que reflexiona sobre los orígenes de la violencia se lee que sus primeros antecedentes se localizan en alguna etapa infantil, “desde chiquitos”, dice uno de ellos. Otro hilo de discurso parece recibir una resonancia: “porque eso uno ya lo trae: lo ve en la casa”. A partir de esta relación se encuentran indicios sobre cómo la violencia nace en casa, se ve desde muy pequeños, y eso, como se analizó en la sesión anterior, produce efectos en el sujeto, eso se vuelve algo que se “trae” consigo mismo, o, en otras palabras, eso se carga en adelante. Es más, en el “eso uno ya lo trae” se alcanza a escuchar que el acontecimiento de violencia se vuelve parte del sujeto, lo trae encima o adentro, o, como se subjetiva a partir de la intervención y, sobre todo, gracias al grupo, eso entonces se trae en las palabras, en el discurso y, por tanto, se trae al grupo.

Si como señala Lacan (2006: 43), el significante es “lo que representa al sujeto para otro significante”, donde el sujeto es sujeto al significante y, por lo tanto, al discurso. Se puede afirmar entonces que el acontecimiento traumático se va a representar en el discurso de forma no dicha, en sus repeticiones, en las omisiones o los accidentes del lenguaje, ahí estará representado el acontecimiento de violencia no-dicho, no transformado en símbolo. En otras palabras, la violencia no representada adecuadamente en discurso se repite en tanto no ha sido simbolizada en formas que van desde el uso de la mal-dición (mal/dicción) hasta los extremos de la llamada violencia verbal o psicológica.

En otra interpretación, a partir de otra unión de discursos, cuando se lee que la violencia es algo que se ha vivido, algo que se ha visto, en donde “todos” forman parte de ella, se puede apreciar en esa idea de totalidad la inclusión primero del grupo mismo, además de hacer hincapié en que es algo no exclusivo del grupo, va más allá de los participantes, de nuevo, la violencia está dentro y fuera de la escuela, ellas y ellos lo perciben en su decir, lo alcanzan a visualizar apenas. Por ello dicen a propósito de la violencia que se ve y se vive en “la casa”, sí, por supuesto, pero también, como atestiguan, la violencia se ubica “en la calle”, es decir, se trata de formas de la violencia que, como revisamos con Galtung (1998), se pueden considerar como

algo estructural, porque se ve una forma de la “violencia superficial”, por ejemplo, con lo que sucede en las escuelas y se atiende, incluso se cuantifica, como se precisó en los datos anotados al inicio del este trabajo; sin embargo, la violencia en tanto que es estructural tiene una connotación invisible, porque existen formas que poco se reconocen, mucho menos han de cuantificarse, pero que están ahí donde el sujeto las ve y las vive, donde eso se les “queda”, a veces, sin posibilidades de acceso a la palabra.

Más allá de lo que se ha analizado e interpretado hasta aquí, hay algo en la segunda sesión en lo que vale la pena detenerse. Se trata del siguiente hilo discursivo: “sí, y eso se le queda a uno en la cabeza... ya no se puede sacar de la cabeza”. Como en la primera sesión, aquí se realizará un ADPP (Martínez González, 2021) para indagar con mayor profundidad el significado del mismo. A partir de los dos hilos discursivos anteriores en los que se aprecia sensiblemente una repetición de la palabra “cabeza”, se puede detectar un indicio de algo que va más allá del decir del sujeto, como señala Elkin (2021) a propósito del paradigma indiciario de Freud; en la escucha hay manera de “atrapar en el discurso” aquello que será denominado como “los signos del goce”, de tal forma que es posible elaborar la siguiente transcripción: “eso está en la cabeza”. Si se aplica el ADPP, se tiene como un primer elemento significante a “eso”, lo cual remite ostensiblemente al *das Ding* con que Freud designa a *la Cosa*, aquello no representable en símbolos, lo que no ha sido dicho y, por lo tanto, queda en un registro real, es decir, lo imposible, puesto que para Lacan “lo real” es de un orden fuera de lo simbólico, es el trauma mismo que está más allá de la comprensión o el conocimiento. Lacan (1990: 67) advierte que “la palabra cosa deriva del latín *causa*”, en la que sucede “una división original de la experiencia de la realidad”. Entonces, se puede interpretar que “eso”, la cosa-causa, remite precisamente a un evento traumático que ha quedado fuera de la conciencia y la palabra, donde, sin embargo, eso-real puja por representarse en “signos de goce”, es decir, de algo que va más allá del placer y corresponde con el dolor. Por supuesto que “eso”, ese goce, corresponde con una experiencia de violencia vivida traumáticamente.

Lo que se queda, por tanto, es la cosa traumática que es causa de goce, de placer-dolor, asombro-temor, atracción-repulsión, y es sobre eso que la “cabeza” piensa en el sentido de representación sin palabra, que no es un pensar consciente o reflexivo, se trata de una imagen de goce-violencia, pura imagería al servicio de la pulsión de muerte.

Ahora bien, se puede cuestionar: ¿de qué cabeza se habla?, ¿la del sujeto que dice, el sujeto que refiere la palabra? Hay algo curioso en el discurso analizado. Ahí dice “se queda en la cabeza” en un sentido impersonal, lo cual lleva a preguntarse de cuál cabeza está hablando. No dice se queda en mi cabeza o se queda en la cabeza de mi amigo o amiga. De nuevo hay un indicio que apunta hacia otra dirección: “signos de goce”, pero del goce de quién. La pregunta puede conducir a pensar el goce de algo que está fuera y a la vez dentro del sujeto, ¿el Otro?, es decir, lo inconsciente. Por ello se habla de que eso se ubica dentro del sujeto, pero también afuera, en la casa, asimismo en la calle, en la escuela, pero también fuera de ella, o sea, en el discurso que se estructura de tal manera que hace resonancia por todos lados.

Sesión 3. ¿De qué forma se puede detener la violencia?

Ésta fue la pregunta que ellos decidieron abordar la última sesión con el grupo de reflexión. Una vez que ubicaron y definieron las formas de la violencia en la escuela y fuera de ella, tomó lugar una pregunta que apunta hacia la participación y la corresponsabilidad. Los hilos discursivos que se destacaron son los siguientes:

- “Denunciar cuando alguien te violenta”.
- “Pedir apoyo a los maestros en la escuela”.
- “No participando cuando se presenten actos violentos, por ejemplo, si ves que alguien hace *bullying* a otro, no participar”.
- “Yo pienso que es importante hablar con los demás sobre el tema de la violencia porque muchas veces ni siquiera lo saben detectar”.

—“¿Por qué no proponemos una campaña contra la violencia en la escuela?”.

—“Sí, me gustaría, yo sí le entro... ¿y si esa campaña la llevamos a la primaria?”.

—“Sí, que los niños sepan del tema y desde ahí podemos detener la violencia”.

En los discursos se notan los efectos que tuvo el trabajo grupal con los adolescentes. Se aprecia el paso de una posición pasiva, incluso en algunos casos como víctima, hacia el lugar de la responsabilidad y la toma de decisiones. Se atestigua en las palabras y reflexiones del grupo el tránsito entre una posición testimonial al de una posición de participación y de propuestas.

El trabajo grupal cobra efectos interesantes en los sujetos que participan desde un punto de vista ético. No hablan más de la violencia en su tercer cuestionamiento, ahora apuntan las palabras hacia cómo detener la violencia, la cual está en todas partes y de muchas formas. Por eso es una posición ética, porque hay responsabilidad y en sus palabras un espíritu que se orienta hacia el cuidado de sí y de otros. En ese pensar en otros y actuar por el bien de otros es por lo que podemos concluir que la intervención tuvo los efectos esperados, incluso que fueron más allá de lo anticipado, algo que raya en lo que en psicoanálisis resuena como encontrarse con eso inesperado, o parafraseando a Freud (2013), se sabía de antemano un poco el acomodo en el tablero de ajedrez, cómo se inicia el juego, pero una vez que comienza no se sabe concretamente con que se va a encontrar.

Asimismo, en el trabajo grupal con adolescentes bajo la propuesta metodológica que se ha planteado es fundamental la disposición y apertura hacia el encuentro con lo desconocido. No se puede saber de antemano todo, no es posible anticipar lo que viene, lo que el grupo en su propia intersubjetividad habrá de producir, y más vale no saberlo, pues de otra forma se corre el riesgo de limitar o controlar aquello que ahí se pueda producir en tanto acontecimiento inédito.

De esta última sesión sólo resta considerar la manera en que los discursos fueron hilándose unos a otros. No es necesario analizar a

profundidad ningún discurso, puesto que el conjunto de ellos, la dinámica que ahí se generó, habla por sí misma. El grupo habló, no tanto los individuos. Lo importante es lo que produjo el grupo y no la individualidad de cada miembro del mismo. Fue interesante y sorprendente a la vez la dinámica que se generó cuando uno decía algo que otro seguía, como si fueran construyendo su discurso juntos, y por supuesto eso fue lo que hicieron, construyeron su propia propuesta de intervención que consideraron daba respuesta a la pregunta por ellos mismos planteada. Una propuesta que deberá tener el aval de autoridades escolares, también de la propia comunidad, pero que de entrada anuncia esa posición ética en los adolescentes. “Una campaña contra la violencia” será el motivo de reunión y trabajo para el grupo, de participación y comunión entre ellos en tanto estudiantes, pero también en tanto sujetos en una comunidad que les necesita.

Quedará en suspenso por ahora la “campaña”, la organización, el apoyo, la apertura incluso de la escuela primaria. Sin embargo, el hecho de tener la iniciativa al finalizar este trabajo grupal representa desde su enunciación algo que merece ser reconocido, como lo fue por el coordinador y las autoridades escolares que acompañaron la intervención, quienes pudimos ser testigos de ese cambio subjetivo respecto a la violencia que se vive en las escuelas, fenómeno social que no es exclusivo del interior de las instituciones escolares, sino que viene de afuera, se reproduce en las escuelas, en las individualidades de los alumnos, siempre bajo las condiciones de una estructura social que tiene el poder de repetirse.

Gracias a los discursos de las y los adolescentes que participaron en esta intervención-investigación, se pudo dilucidar cómo la violencia se origina y se desata de manera casi silenciosa o invisible, el trabajo de reflexión de los adolescentes hizo posible encontrarse con los aspectos sutiles de la violencia, indicios que condujeron a los orígenes posibles de la misma. El grupo en su conjunto, en su calidad de contenedor de palabras y emociones, permitió el encuentro con el otro y con una posición ética, en ese paso de lo pasivo a lo participativo.

Reflexiones finales

Para Arendt (2006: 64), la atención está colocada en la violencia y su “carácter instrumental”, lo cual significa que para que haya manifestaciones de la violencia, se requieren instrumentos para llevarla a cabo. En este sentido, vale la pena preguntarse sobre la violencia escolar, ¿cuáles son los instrumentos con que la violencia se presenta en la escuela? Después, Arendt (2006: 64) afirma que la violencia es el “último recurso para mantener intacta la estructura del poder”. En suma, tenemos que, por un lado, la violencia requiere instrumentos para hacerse presente y, por otro, la violencia es también la forma de mantener estructuras de poder, lo cual lleva a deducir que se trata de “violencia estructural” en los términos que usa el sociólogo Galtung (1998) para referirse a lo que sucede a nivel social. Entonces, podemos apreciar que la violencia escolar es una representación de la violencia social, en la que intervienen instrumentos que no han sido visibilizados para ser contrarrestados.

Vale mencionar el análisis de Pavón-Cuéllar y Lara Junior (2016) acerca de la violencia estructural dentro del capitalismo, sobre la fuerte relación que existe entre violencia y capitalismo, en la que “la violencia y el malestar, aunque indisociables de la cultura, se agravarían lógicamente en un sistema capitalista sustentado en la misma pulsión de muerte que subyace a la violencia y al malestar” (2016: 5). Por ello, se piensa que la violencia escolar es un efecto también del sistema capitalista en su carácter depredador y enajenante para el sujeto, perspectiva que se abre a partir de la intervención realizada con los alumnos de telesecundaria, en la que se aprecia cómo la violencia también viene desde afuera y es estructural.

Respecto a las reflexiones e impresiones que deja en el coordinador y el observador esta intervención-investigación con adolescentes a partir de la implementación de un grupo de reflexión, se puede apuntar lo siguiente: al inicio se planteó este dispositivo de trabajo grupal con adolescentes como apertura hacia el diálogo y la reflexión, en el que se vio la oportunidad de trabajar una vez que se retomaron las clases presenciales y fueron notables los signos de

violencia escolar. La apuesta fue hacia la creación de un espacio para la palabra de los adolescentes, que tuvo efectos subjetivantes en ellas y ellos.

Al principio de la intervención se cuestionó la relación entre la violencia escolar y violencia social, queda claro que efectivamente hay una estrecha relación; que esta relación o repetición de la violencia es estructural, por lo tanto, resulta muy difícil que las y los adolescentes tengan la posibilidad de abstraerse de ello o muchas veces sean incapaces de abstenerse de participar en acciones violentas adentro y fuera de la escuela. Se diría entonces que, estructuralmente, las y los adolescentes repiten la violencia social, la que viven en sus hogares, lo que atestiguan en las calles, pero cuando existen posibilidades de reflexionar y hablar sobre ello logran ser capaces de ubicar su origen y posicionarse en otro lugar, uno desde el cual incluso les llevó a proponer una “campaña contra la violencia”, como fuimos testigos en esta intervención, ya que ellas y ellos coincidieron que sucede originalmente en la escuela primaria, es decir, en los espacios que ocupa la infancia.

En resumen, se puede afirmar ahora que este tipo de dispositivos grupales resultan viables y accesibles para el trabajo de reflexión y diálogo con adolescentes, que les permite reconfigurar su realidad social y cambiar su posición frente a los problemas sociales que les acontecen; resulta interesante constatar que la escuela puede ser también el espacio adecuado para realizar la intervención-investigación con grupos. Es más, tal vez eso es lo que podría fomentar la escuela: el trabajo grupal, los espacios para el diálogo y la creación, la apertura para otras experiencias de aprendizaje. En este sentido, se puede plantear que la escuela no debe seguir repitiendo las mismas formas estructurales de poder y de violencia que entran y salen de las aulas, mientras muchos adolescentes callan aquello que les causa sufrimiento, pues, como dijeron, “*eso se queda en la cabeza*”.

Referencias

- Anzaldúa, Raúl (2017), “Violencia social y socialización de lo ominoso”, en Raúl Anzaldúa (coord.), *Entramados sociales de la violencia escolar*, Universidad Pedagógica Nacional, México.
- Arendt, Hannah (2006 [1970]), *Sobre la violencia*, Alianza Editorial, Madrid.
- Baz, Margarita (1996), *Intervención grupal e investigación*, Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Xochimilco, México.
- Correa Romero, Fredi, García y Barragán, Luis y Espinoza Romo, Alejandra (2023), “Experiencias de violencias en las niñas, los niños y los adolescentes guanajuatenses”, en Georgina Lozano Razo, Dayana Luna Reyes y Oscar Cruz Pérez (coords.), *Violencias en los adolescentes y los jóvenes: estudios psicosociales*, Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, México, pp. 19-41.
- Dellarosa, Alejandro (1979), *Grupos de reflexión. Entrenamiento institucional de coordinadores y terapeutas de grupos*, Paidós, Buenos Aires.
- Elkin Ramírez, Mario (2021), *¡Elemental, Dr. Freud! El método psicoanalítico aplicado a la investigación universitaria y social*, Ediciones Nandela, México.
- Freud, Sigmund (2013), “Sobre la iniciación del tratamiento. (Nuevos consejos sobre la técnica del psicoanálisis, I)”, en *Obras completas* [1913], tomo XII, Amorrortu, Buenos Aires.
- Freud, Sigmund (2017), “Lo ominoso”, en *Obras completas* [1919], tomo XVII, Amorrortu, Buenos Aires.
- Furlan, Alfredo (coord.) (2012), *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas*, Siglo XXI Editores, México.
- Galtung, Johan (1998), *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución*, Gernika, Bilbao/Guernica y Luno.
- Gobierno de México (2022), “Violencia en las escuelas”, *Justicia cotidiana*, 12 de febrero, [<https://www.gob.mx/justiciacotidiana/articulos/violencia-en-las-escuelas?idiom=es>].
- Kaës, René (1995), *El grupo y el sujeto del grupo. Elementos para una teoría psicoanalítica del grupo*, Amorrortu, Buenos Aires.

- Lacan, Jacques (1990 [1960]), *El seminario. La ética del psicoanálisis, libro 7*, Paidós, Buenos Aires.
- Lacan, Jacques (2006 [1961]), *El seminario. La identificación, libro 9*, Paidós, Buenos Aires.
- Lacan, Jacques (2019 [1964]), *El seminario. Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis, libro 11*, Paidós, Buenos Aires.
- La Jornada* (2020), “Se eleva radicalmente la violencia doméstica en México: Unicef”, *La Jornada*, 18 de mayo, [<https://www.jornada.com.mx/ultimas/sociedad/2020/05/18/se-eleva-radicalmente-la-violencia-domestica-en-mexico-unicef-9821.html>].
- Lewin, Kurt (1996 [1946]), *Resolving Social Conflicts*, Harper, Nueva York.
- Martínez González, Abraham (2021), “Pandemia: el acontecimiento y lo *no dicho* en el discurso educativo. Un análisis con perspectiva psicoanalítica”, *Ethos*, núm. 56, pp. 31-55, Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación “José María Morelos”, Morelia.
- Monterroso, Augusto (2011 [1959]), *Obras completas*, Era, México.
- Pavón-Cuéllar, David y Lara Junior, Nair (2016), *De la pulsión de muerte a la represión de Estado. Marxismo y psicoanálisis ante la violencia estructural del capitalismo*, Porrúa, México.
- Pérez Álvarez, Luis (2017), “Reflexión y autonomía. Los grupos de reflexión en la formación profesional del psicólogo”, en Beatriz Ramírez (coord.), *Ecos de Castoriadis, para una elucidación de la institución hoy*, Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Xochimilco, México, pp. 125-154.
- Pichón-Riviére, Enrique (2003), *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social 1*, Nueva Visión, Buenos Aires.
- Radosh, Silvia (2001), “Abordaje grupal a la problemática psicosocial”, en *Anuario de Investigación 2000*, vol. II, Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Xochimilco, México.

Fecha de recepción: 25/10/22

Fecha de aceptación: 18/05/23

DOI: 10.24275/tramas/uamx/202259135-162

Nuevas formas de subjetivación en las adolescencias trans en la Ciudad de México

*Marina Freitez Diez**

Resumen

El artículo expone la construcción de la subjetividad en adolescencias trans en la Ciudad de México en su carácter social. Estamos viviendo cambios en el orden de género con efectos importantes en las infancias y adolescencias. Las narrativas sexuales han ido evolucionando en los últimos años a un ritmo vertiginoso, acelerado por su circulación más rápida mediada por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, con las cuales nació esta generación. Esto ha transformado la construcción identitaria de género de la niñez y de l*s adolescentes trans. En el artículo se usa la categoría sexualidades generacionales como estructura operante en la vida de adolescentes trans, que provee las condiciones simbólicas para su desarrollo identitario de género.

Palabras clave: identificación de género, infancias trans, TIC, subjetivación, adolescencia.

Abstract

This paper documents the construction of social subjectivities in urban Mexico City's trans adolescences. We are experiencing changes in the

* Doctora en Ciencias Políticas y Sociales, con orientación en sociología por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Correo electrónico: [marinafd@gmail.com] / ORCID: [https://orcid.org/0000-0002-5488-8477].

gender order with important effects on childhoods and adolescents. Sexual narratives have been evolving in recent years at a dizzying pace, accelerated by their faster circulation mediated by new Information and Communication Technologies, with which this generation was born. This has transformed the gender identity construction of trans children and adolescents. In this paper uses the category of generational sexualities as an operating structure in the lives of trans adolescents, that provide the symbolic conditions for their gender identity development.

Keywords: gender identity, trans childhoods, TIC, subjectivity, adolescence.

Introducción

Actualmente están proliferando novedosas formas de identificación de género en niñas y niños (Meadow, 2018; Parra, 2019). Esta proliferación de formas de identificación es producto de una serie de transformaciones a gran escala: en relación con las formas de organización del género, respecto a cómo se piensan y producen el sexo y la identidad de género. Se trata de una vuelta a pensar las categorías de hombre y mujer, de su desjerarquización y resignificación en un marco no binario (Baril, citado en Puche, 2018). De acuerdo con Donna Haraway, estos cambios en el orden de género “son equivalentes en fuerza de transformación a aquellos que se produjeron durante la revolución industrial” (Haraway, citado en Carrillo, 2007: 386).

Niñas, niños y adolescentes trans están adquiriendo visibilidad en México. En el espacio escolar mexicano, profesor*s de instituciones como las preparatorias de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y de secundarias públicas de la capital manifiestan que cada vez son más frecuentes l*s estudiantes trans en las aulas. Procesos globales de acceso a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), como internet, influyen en esta visibilidad. Es por ello que en este artículo aterrizo el siguiente planteamiento: la construcción de la subjetividad en infancias y adolescencias tiene un

carácter social en los procesos de identificación de género de adolescentes trans en México.

El artículo se estructura con una primera sección en la que expongo las fuentes de la investigación: el universo de estudio y la conformación del grupo de participantes. En un segundo apartado desarrollo la categoría central del modelo conceptual: las sexualidades generacionales como componente simbólico de una estructura de plausibilidad que afirma las identidades de género subordinadas de adolescentes trans. A partir del tercer apartado presento los resultados empíricos del estudio, desarrollando los componentes de las sexualidades generacionales. En el tercer apartado trato el mundo sexual simbólico en el que se desarrolla esta generación. En el cuarto desarrollo sus nuevas formas de subjetivación de género, posibilitadas por las sexualidades generacionales. En el quinto apartado me dedico a mostrar a la generación de la emergencia como agente de un nuevo momento sexual simbólico. Cierro con un breve recuento a modo de conclusiones.

Fuentes

Este artículo se desprende de mi trabajo de tesis doctoral. Una primera fuente de la investigación fue un acercamiento etnográfico a una Red de Familias con hij*s trans, de la cual me convertí en voluntaria en marzo de 2019, y a un colectivo de jóvenes trans que realizaba encuentros bimensuales entre pares. El trabajo etnográfico se interrumpió en febrero de 2020, dada la paralización de las actividades presenciales de los grupos debido a la pandemia por Covid-19. El voluntariado supuso apoyar en el trabajo lúdico con niñ*s entre los 4 y 11 años en los eventos mensuales de la Red.

En paralelo al grupo de niñ*s, las actividades de la Red se organizan en otros dos grupos: uno de familiares y otro de adolescentes. En la Red participan familias, de manera destacada las madres, la mayoría de la Ciudad de México, donde se fundó. Además de las actividades presenciales, el funcionamiento como Red conecta al núcleo en la Ciudad de México con familias en otros estados e incluso

de otros países. Los nombres que usaré en este artículo en los relatos etnográficos son pseudónimos que protegen las identidades de l*s participantes.

A lo largo del trabajo de tesis conformé un banco de reportajes y de entrevistas hechas a adolescentes y a padres con hij*s trans, además de reunir fuentes hemerográficas y audiovisuales (publicadas en canales de YouTube). Como parte de aquel trabajo, seguí los videos publicados en YouTube del canal de Trans Froggys-La rana trans, creado por un adolescente trans de la zona metropolitana de la Ciudad de México. Los padres y l*s adolescentes entrevistad*s en los reportajes son en su mayoría aquell*s que participan en la Red de Familias y en el colectivo de jóvenes con los que realicé la aproximación etnográfica.

Universo de estudio y conformación del grupo de participantes

El universo de estudio de niñas, niños y adolescentes en la Ciudad de México es indeterminado debido a la invisibilidad de esta población. En la Consulta Infantil y Juvenil sobre Igualdad y No Discriminación, publicada por el Instituto Nacional Electoral (INE, 2019), de carácter nacional, 2.1% de las y los adolescentes entre los 14 y 17 años identificó su género como “Otro/No me identifico con ninguno de los dos: niña/mujer; niño/hombre” (INE, 2019: 29) y en la Consulta Nacional Infancias Encerradas, hecha por la Comisión de Derechos Humanos de la Ciudad de México (CDHCM) durante el confinamiento a causa de la pandemia por coronavirus, 0.2% del universo de niñas, niños y adolescentes entre los 6 y 17 años se identificó en la misma categoría (CDHCM, 2020).

La Unidad de Salud Integral para Personas Trans, centro de salud público de la Ciudad de México, inaugurada en octubre de 2021, reporta haber atendido a 89 menores de 18 años entre su apertura y septiembre de 2022 (datos mediante Solicitud de Información Pública). Para atender a adolescentes en la Unidad, deben asistir acompañados por al menos un* de sus tutor*s. Por su parte, la clínica

privada Trans Salud, dirigida por una médica trans en la Ciudad de México, en 2022 indicaba atender a más de 70 niñas, niños y adolescentes trans.

A lo largo del año de trabajo de campo, en las reuniones de la Red de Familias participaron alrededor de 42 niñas, niños y adolescentes con identidades de género no normativas. La relación de género es de alrededor de 72.4% de varones trans y 27.6% de niñas o adolescentes trans. Fundamentalmente, la disparidad entre varones y mujeres está entre l*s adolescentes. Entre las infancias, más bien hay un mayor número de niñas que de niños. Esta proporción es similar a la que reportan estudios en otros territorios, como en Cataluña (Parra y Missé, 2022).

El perfil de las familias es ampliamente heterogéneo en su articulación de capitales culturales y económicos. Se trata de niñas, niños y adolescentes que varían desde niñas y adolescentes de clase alta (con residencias en zonas de esa ubicación socioeconómica y que estudian en colegios de élite); aquell*s que estudian en la secundaria y preparatorias de la UNAM y que viven en colonias de clase media, o aquell*s en escuelas con un perfil de estudiantes en mayor precariedad, como otras preparatorias públicas, un Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS) o la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM); adolescentes que residen en barrios populares del centro o en la periferia de la Ciudad de México (como Cuauhtepc, Ecatepec y Xochimilco).

El modelo conceptual: sexualidades generacionales como recurso simbólico para la afirmación de identidades de género subordinadas en la infancia

El modelo conceptual-metodológico que elaboré para construir y analizar los datos concibe que las identidades de género se sitúan a medio camino entre las relaciones de agencia y estructura. De modo que desarrollé el proceso de identificación de género de niñas, niños y adolescentes ubicando los marcos sociales constringentes

que determinan sus posiciones como agentes y orientan sus representaciones y opciones (Barth, 1976, en Giménez, 1997).

La noción que retomé para develar la subjetivación de género en infancias trans como construcción social fue la noción de estructura de plausibilidad como la formula el sociólogo suizo Michaël Voegtli (2015). De acuerdo con el paradigma de la subjetivación en que se sustenta la formulación conceptual-metodológica, siempre es posible sostener o abandonar el proceso de identificación, que requiere de condiciones de existencia, los cuales incluyen los recursos materiales y simbólicos necesarios para sostener la identidad (Hall, 2003).

Voegtli señala que el mantenimiento de un compromiso de adhesión a una línea de conducta que contradice todo o parte del contenido de socialización, en este caso, de género, depende de una estructura de plausibilidad compuesta por varias instituciones. La estructura de plausibilidad se conforma con los recursos materiales y simbólicos que un agente puede movilizar según su posición social y su trayectoria, los cuales le posibilitan desarrollar estrategias.

Niñas, niños y adolescentes trans se ubican en una posición social doblemente subordinada: por su identidad de género y por su edad. La estructura de plausibilidad en la que l*s niñ*s o adolescentes construyen su identidad de género, entre sus padres, la escuela y su grupo de pares, opera entre las constricciones que imponen para la expresión identitaria tanto el orden de género cuanto la relación de dependencia que implica la posición social como niñ*s. Debido a las limitaciones de extensión, me limito aquí a desarrollar la categoría sexualidades generacionales como recurso simbólico de la estructura de plausibilidad.

Excluyo dos recursos vinculados a la posición de niñ* de dicha estructura: 1) las concepciones sobre la autonomía de niñ*s de los agentes vinculados con ést*s (la familia –herman*s, padres, familia extensa–, docentes, amistades, agentes estatales) y objetivadas en aparatos y dispositivos (legales, pedagógicos),¹ y 2) las prácticas de

¹ La hipótesis es que las concepciones de una mayor autonomía de la infancia, en su carácter performativo manifestado en la forma de ejercicio de la autoridad parental y escolar,

crianza: referidas a la comunicación entre padres e hij*s y a la afectividad en las paternidades.² Los dos recursos: 1) las sexualidades generacionales, a las que me abocaré de lleno en este artículo, y 2) las concepciones sobre la infancia constituyen el universo simbólico donde un* niñ* o adolescente disputa su existencia como criatura con una identidad de género subordinada. El ensamble de estas concepciones significa crear formas propicias o adversas para el desarrollo de sus identidades de género.

Sexualidades generacionales

De acuerdo con el sociólogo de la sexualidad Ken Plummer (2010), las sexualidades se constituyen en relación con puntos de vista etarios. Con base en los cimientos establecidos por el teórico de las generaciones Karl Mannheim (1993), Plummer reconoce las sexualidades generacionales, en cuanto desarrollan formas distintivas de ver y habitar el mundo sexual, como mundos simbólicos: cada generación aporta entendimientos diferentes del mundo sexual. Las generaciones que convergen en un momento ayudan a dar forma a cómo se piensa la sexualidad.³

Para el análisis de los órdenes sexuales generacionales, Plummer propone algunos componentes. Los mundos habituales de las sexualidades generacionales están siempre vinculados a momentos

y en los contenidos sociales circulados mediante dispositivos y aparatos, fortalecen la afirmación de identidades de género subordinadas en esta etapa de la vida.

² Bajo la hipótesis de que a mejor comunicación y con la manifestación de afecto hacia l*s hij*s, también se favorece la afirmación de estas identidades.

³ Excede al objetivo del artículo una discusión con los argumentos de Jack Halberstam de su influyente libro *Trans**, sobre hasta qué punto la noción de generación es aplicable a las personas trans. Aquí me limito a la relación de las sexualidades generacionales con las nuevas formas de subjetivación, que son el centro del argumento. Mientras tanto, resalto la idea de que la forma en que se concibe la sexualidad la moldean las distintas generaciones que convergen en un momento. No es propósito del texto desarrollar en su amplitud una teoría generacional que está detrás de las sexualidades generacionales con la complejidad con la que la entienden Mannheim u otros autores, como el sociólogo español Julián Marías.

sexuales simbólicos; éstos constituyen el primer componente: la creación de movimientos sociales, los eventos mediáticos de diferentes épocas, las celebridades, las películas, la publicidad; todos los elementos de cultura popular que dan forma al imaginario de las sexualidades jóvenes emergentes (Plummer, 2010).

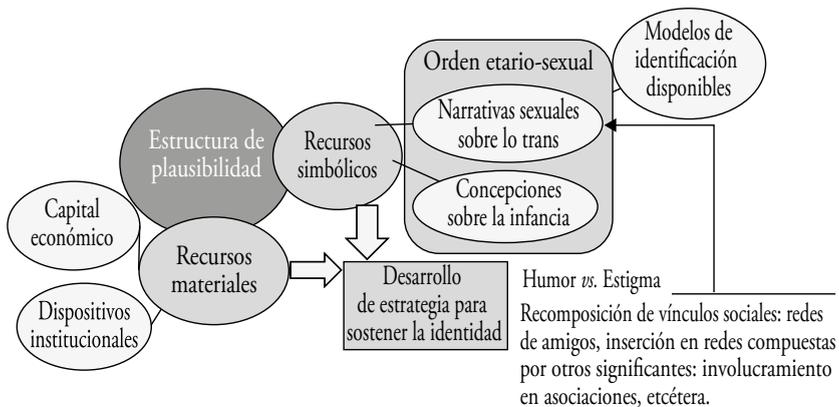
También los vocabularios (lenguajes sexuales de las generaciones) cambian radicalmente a través de las generaciones. Los lenguajes sexuales de las generaciones son un segundo componente de las sexualidades generacionales. Nuevas palabras aparecen todo el tiempo y las viejas mueren y dejan sus sedimentos. Una generación puede tener dificultad incluso para captar los puntos de referencia pertenecientes a otra. Hay, por ejemplo, nuevas palabras que ahora designan sexualidades de modos que simplemente no existían 20 años antes y de las que generaciones mayores no tienen ningún conocimiento (Plummer, 2010).

El tercer componente de análisis son las narrativas sexuales de las generaciones: aquellos relatos sobre el sexo (entendido como la sexualidad) que se desarrollan como lugares comunes entre grupos etarios específicos. A modo de recursos u obstáculos simbólicos, una identidad puede valorarse positiva o negativamente a sí misma. Las narrativas sexuales de las generaciones se desarrollan en nuestro caso sobre las identidades trans, a las que acceden niñ*s, adolescentes y sus familias, que circulan en medios de comunicación; que se reflejan en las legislaciones y políticas públicas, como dispositivos organizadores externos con efectos sobre la vida de l*s niñ*s trans; que circulan en espacios de organización de personas trans o en grupos terapéuticos o redes de familias con hij*s con identidades trans.

Los actores sociales –sean éstos individuales o colectivos– tienden, en primera instancia, a valorar positivamente su identidad, lo que tiene por consecuencia estimular la autoestima, la creatividad, el orgullo de pertenencia, la solidaridad grupal, la voluntad de autonomía y la capacidad de resistencia contra la penetración excesiva de elementos exteriores. Pero en muchos otros casos se puede tener también una representación negativa de la propia identidad, sea porque ésta ha dejado de

proporcionar el mínimo de ventajas y gratificaciones requerido para que pueda expresarse con éxito moderado en un determinado contexto social (Barth, 1976: 28), sea porque el actor social ha introyectado los estereotipos y estigmas que le atribuyen –en el curso de las “luchas simbólicas” por las clasificaciones sociales– los actores (individuos o grupos) que ocupan la posición dominante en la correlación de fuerzas materiales y simbólicas, y que, por lo mismo, se arrogan el derecho de imponer la definición “legítima” de la identidad y la “forma legítima” de las clasificaciones sociales (Bourdieu, 1982: 136 y ss.). Una modalidad extrema de estrategia de identificación consiste en ocultar la propia identidad para escapar a la discriminación, al exilio e incluso a la masacre (Giménez, 2002: 46-47).

Esquema 1. Estructura de plausibilidad para la afirmación de las identidades subordinadas en la infancia



Fuente: Elaboración propia.

A lo largo del artículo mostraré la participación que están teniendo las adolescencias trans en propiciar cambios en el orden de género que valoren sus identidades: ¿cómo l*s adolescentes trans imaginan y están siendo agentes de esos cambios y transformando las problemáticas que enfrentan?, ¿cómo están visibilizando sus identidades de género?

Por último, las generaciones se significan tanto de la ausencia como de la presencia. También hallan significación en los silencios generacionales, en aquello que se calla, que no puede saberse, en los mundos desconocidos e invisibles.

El momento sexual simbólico

El auge del movimiento feminista

Esta generación heredó una serie de condiciones simbólicas y materiales construidas a lo largo de décadas en la Ciudad de México, favorables a sus subjetivaciones de género trans; entre ellas, que la identidad de género se reconoce legalmente en la mitad de las entidades del país.⁴ Retomando la visión de autoras en contextos transnacionales (Parra, 2021; Meadow, 2018) y en el nacional (Guerrero, 2017), nombro a la generación contemporánea de niñas, niños y adolescentes como la “generación de la emergencia”, en cuanto es a quienes les tocó ingresar al mundo social en el momento en que se está reconociendo socialmente la categoría *infancias trans*. La generación de la emergencia vive su infancia o adolescencia en estos tiempos de cambio en el sistema sexo-género y de cuestionamiento de su carácter binario.

El movimiento feminista ha conseguido una legitimidad inusitada. La generación de la emergencia ha estado expuesta al auge del movimiento feminista en México en los últimos años, especialmente en la Ciudad de México, y a la creciente participación de mujeres jóvenes cisgénero, trans y de personas no binarias en el mismo. El impulso feminista ha alcanzado la paridad en organismos de representación popular y hay vigilancia sobre el contenido que circula en los medios de comunicación: de mensajes misóginos, del androcen-trismo, de la transfobia, del racismo, del clasismo.

⁴ Actualmente el matrimonio igualitario (entre personas del mismo género) está aprobado en todos los estados del país.

Las marchas en fechas conmemorativas, de manera destacada la marcha del 8 de marzo, Día Internacional de la Mujer Trabajadora, tienen una amplia convocatoria.⁵ Algunas madres de niñas, niños y adolescentes trans se identifican con la causa feminista. A la marcha de 2020 asistí con el contingente de mujeres trans, en el que participé como aliada junto a madres de éstas. Por un momento se unió Sol, una niña trans de 9 años, junto a sus padres. En 2022, un contingente organizado por una de las organizaciones feministas de la sociedad civil más consolidada del país lo encabezó una pequeña trans de unos 4 años, quien marchaba junto a su madre. La pequeña agitaba un aerosol que lanzaba una estela con los colores que representan el movimiento: verde⁶ y morado.⁷

Destacan en este proceso de masificación del feminismo las tomas, en 2020, de facultades de la UNAM por las estudiantes de licenciatura, con una cantidad de demandas para frenar la violencia que viven en la universidad.⁸ Algunos de los participantes de la investigación son alumnos de la UNAM.

Recientemente, los cambios en el modelo sexo-género se miran en la extensión del sujeto político del feminismo, en un marco de alianzas con otros movimientos que luchan contra opresiones articuladas a las dominaciones de género: el movimiento antirracista, anti-clasista, ecologista, antiespecista. En ese marco, se están visibilizando sujetos trans con capacidades biológicas que antes se nombraban únicamente para las mujeres: la capacidad de menstruar, de gestar, de lactar, etcétera. Sujetos como los hombres trans y las personas no binarias han empezado a nombrarse en las discusiones legislativas y jurídicas que se están teniendo alrededor de procesos biológicos como la menstruación o el parto.

⁵ A la marcha de la Ciudad de México de 2020 asistieron 80 000 personas y a la de 2022, 75 000.

⁶ Por el movimiento de despenalización del aborto.

⁷ Color usado por el movimiento desde 1911, tras la muerte de las trabajadoras de la fábrica Triangle Waist Co en Nueva York, a partir de la cual se conmemora el 8 de marzo, y que usaron las sufragistas como símbolo de su lucha a inicios del siglo xx.

⁸ Los paros en las escuelas se desintegraron tras las medidas de distanciamiento social debido a la emergencia sanitaria por coronavirus.

La ampliación de este sujeto político se materializó, por ejemplo, en la sentencia de la Suprema Corte de Justicia de la Nación (SCJN) sobre el aborto en septiembre de 2021. También se han producido materiales culturales que visibilizan cómo se están viviendo estas experiencias. Por ejemplo, el documental *Victoria*, que muestra la gestación de un hombre trans y la construcción de su identidad de género en una ciudad del estado de Jalisco. Este contexto ha politizado a l*s adolescentes, quienes están incorporando las narrativas sexuales feministas. Algunas de las adolescentes se definen como tales. L*s voluntari*s del grupo de jóvenes donde hice parte del trabajo etnográfico usaban pañuelos verdes para identificarse en sus eventos.

*Ser trans es chido: los productos culturales
y la incorporación de la narrativa sexual del orgullo*

Esta generación y sus familias tienen cada vez más referentes positivos de personas trans en los medios de comunicación y en los productos de la cultura popular. El siguiente relato sirve de ejemplo. En retrospectiva, la madre de Luis cuenta cómo de pequeño quiso, en su fiesta temática de cumpleaños sobre la película de Disney, *Peter Pan*, ser Peter, o cómo en una ocasión directamente le dijo que desearía ser hombre. La madre enmarcó aquel deseo en una sociedad en la que las mujeres somos infravaloradas y no le dio más importancia que la empatía que le generaba la sensación de rechazo a lo femenino, basada en que es despreciado.

Frente a la ausencia de referencias sobre lo trans, es frecuente entre l*s adolescentes vivir una primera desidentificación con la norma de género e identificación vinculada a la orientación sexual. Luis tiene una excelente relación de confianza y comunicación con su madre. A sus 13 años, Luis, antes de usar ese nombre y vivir como él, en un primer momento dijo a su mamá que se sentía atraído por mujeres. Su madre lo llevó a una librería a comprar *Este libro es gay*, un libro sobre la diversidad en la sexualidad. Mientras leía, dio con el término “trans”. Entonces regresó con su madre una vez que tenía

una objetivación de la experiencia con la que se identificaba, reseñada en el libro; así encontró cómo explicarle su vivencia de género, de la cual previamente no tenía ningún referente.

Como segundo ejemplo sobre cómo los productos culturales son un recurso para afirmar las identidades de género subordinadas: alguno de los adolescentes refirió su película favorita en una sesión de la Red de Familias, *Precioso Boxeador*, una película tailandesa sobre una chica trans que transiciona a la vez que decide dedicarse al arte marcial Muay Thai. Otro de ellos se refirió a series como *Orange Is the New Black*, en la que actúa Laverne Cox, una actriz negra trans.

La narrativa sexual del orgullo está incorporada en esta generación de manera notable. En una de las dinámicas del grupo de jóvenes con el que realicé el acercamiento etnográfico se llevó a cabo una actividad para que expresaran qué era lo trans. Destacaron las manifestaciones alrededor de la expresión “ser trans es chido”, como lo escribió uno de los chicos (notas de diario de campo, 26 de mayo de 2019). Los espacios de la Red de Familias están llenos de símbolos del orgullo: banderas colocadas en el pasto a modo de manteles en los picnics y que identifican al grupo entre otros que desarrollan actividades en ese espacio público. Las niñas las usaban para crearse vestidos y sus padres les tomaban fotos con esa indumentaria, que luego publicaban en las webs sobre infancias trans que llevan las familias.

L*s adolescentes portan accesorios que los identifican como parte de la población trans: pulseras, *shockers* y maquillaje azul, blanco y rosa, los colores de la bandera trans o con el arcoiris de la diversidad sexual. Uno de ellos vende los productos que elabora: pulseras y dijes con los colores de la multiplicidad de banderas del orgullo: amarillo, blanco y morado para el orgullo no binario; verde, blanco y morado para el orgullo *queer* (colores usados mayormente en contextos anglo) y con los mencionados colores de la bandera trans. En sus redes sociales es frecuente que l*s adolescentes usen imágenes de dichos símbolos. La intensificación del tiempo pasado en la virtualidad durante el periodo de confinamiento por Covid-19 nos permitió acceder a sus espacios más íntimos: los hogares, mediante las videollamadas en las que participaron. Fue frecuente ver en sus

habitaciones banderas trans y de la diversidad sexual u otros símbolos, como el del transfeminismo: el ideograma feminista de Venus, un círculo que reposa sobre una cruz, al que se agregan dos flechas apuntando hacia las esquinas, sobre el círculo.

El momento sexual simbólico en el movimiento de la diversidad sexual, así como dije sobre algunos feminismos, se caracteriza por la visibilización dentro de su sujeto político de categorías de opresión que se articulan con la identidad de género y la orientación sexual. Entre los símbolos usados por l*s jóvenes se observa la bandera que ha articulado un triángulo con barras marrón y negro sumadas a los colores de la bandera trans del lado izquierdo en una bandera arcoiris del orgullo de la diversidad sexual. El marrón y el negro aluden a la lucha antirracista. En este momento sexual simbólico se multiplican cada vez más los símbolos que expresan diversidad entre los grupos de minorías sexuales y de género. En las marchas del orgullo ya no sólo se distinguen las banderas arcoiris, sino que cada grupo expresa su orgullo particular: banderas rosa, morado y azul de las personas bisexuales; banderas rosa, amarillo y azul de las personas pansexuales; las banderas amarillas con un círculo morado de las personas intersexuales; barras naranjas, blancas y moradas de las mujeres lesbianas; la bandera negra, gris, blanco y morado de las personas asexuales.

Sin embargo, las generaciones no son homogéneas. Esto no quiere decir que no permanezca la transfobia internalizada entre adolescentes de la generación ni que hayan desaparecido graves afectaciones a su salud mental que se reflejan en una incidencia importante de autolesiones, ideación suicida o intentos de suicidio. Romper con la violencia simbólica relacionada a la transfobia es un proceso arduo y largo.

Los referentes

Lo trans se ha disputado en México desde inicios del siglo XXI por un movimiento que lo ha posicionado como una condición de la diversidad sexual humana y que ha luchado por su despatologización y desestigmatización. Estas narrativas sexuales ahora circulan

con mayor efectividad mediante las tecnologías de la información. L*s adolescentes en México hallan referentes trans en espacios digitales o en productos culturales, como libros. Por ejemplo, l*s adolescentes refieren a *youtubers* trans como referentes de identificación. Es en ese tipo de espacios virtuales donde l*s adolescentes encuentran modelos de personas trans que les permiten nombrar sus procesos identitarios, entre ellas, a *youtubers* de la generación que les antecede; por ejemplo, la joven mexicana Victoria Volkova, quien en los últimos años consiguió representación en una película de cine mexicano, posters de ella podían encontrarse en las calles de la Ciudad de México durante la promoción de la misma. Estos referentes forman parte importante de los procesos de identificación de género de l*s adolescentes. Los adolescentes varones indican la falta de referentes de hombres trans en los medios de comunicación en los primeros años de sus trayectorias de identificación de género. En cambio, decían conocer a mujeres trans.

Parece que en México, aún entre esta generación, la posibilidad de transicionar sigue apareciendo como una sorpresa, más que como una trayectoria de vida posible más, como ocurre en otros contextos, como en el Estado español (Parra y Missé, 2022). A modo de ejemplo de la importancia de los referentes para mostrar las transiciones de género como una posibilidad de vida, Sara, una de las adolescentes que participa en la Red, refirió un video en YouTube como un punto de giro en su trayectoria de identificación de género:

Un día a mis 11 años, yo estaba viendo YouTube, estaba viendo videos e historias sobre la II Guerra Mundial y videos conspiranóicos. No me pregunten cómo, y de repente estoy viendo a Pepe y Teo. Sí. No sé cómo me apareció Pepe y Teo. Y en una de ésas, Pepe y Teo invitó a Victoria Volkova y dije: “¡wow, Oh, *my god*, amo!” Explicaron el tema trans. Explicó Victoria que ella era trans. Yo dije: “¡qué, ¿eso se puede?! Yo pensaba que yo era gay, por mi expresión, por cómo socializaba, pero había un pequeñito problema y es que no me gustaban los hombres. Pero así fue cómo lo descubrí, viendo videos en YouTube, a mis 11 años pero, siempre lo supe, sólo no sabía cómo nombrarlo (Sara, 16 años, “Entre-

vista a chica trans-transfroggy”, canal de Trans Froggy-La rana trans, en YouTube, 2021).

Es menos frecuente en México lo que se reporta como recurrente en las trayectorias en el Estado español sobre encontrar referentes entre pares. Allá hay procesos de identificación de género que inician tras ver la transición de un compañero del centro escolar (Parrá y Missé, 2022). A lo largo de la investigación, conocí sólo una experiencia de dos adolescentes que estudiaban en una misma preparatoria. Además, el reconocimiento en el espacio escolar en México sigue siendo una lucha que enfrentan las infancias trans y sus familias. En cambio, en el Estado español, hay leyes que prohíben ir respetar los pronombres y nombres elegidos que sustentan las prácticas de inclusión que tienen los centros escolares frente a las transiciones de género, por ejemplo, en Cataluña.

Las formas de subjetivación de género: la diversidad

Entre el año en que realicé el trabajo de campo, 2019, y el último año, 2023, es patente un cambio en las narrativas sexuales y las formas de identificación de género de l*s adolescentes con quienes trabajé. Esto es parte del mismo proceso de aceleración del ritmo de los cambios que caracterizan la dimensión temporal de esta investigación.

Retomando a Dubar, “concebir la identidad como espacio-tiempo generacional significa que ésta no se transmite de una generación a la siguiente, sino que cada generación la construye sobre la base de las categorías y posiciones heredadas” (Dubar, 2000, citado en Giménez, 2002). En este apartado describo las diversas formas de identificación de género con que se presentaron niñas, niños, adolescentes y jóvenes durante el trabajo de campo, como expresión de las nuevas formas de subjetivación, y las trayectorias que siguieron. Lo que nuestro con estas formas de identificación de género es que las mismas son diversas y que l*s niñ*s tienen sus propias formas de nombrarse y expresarse que no responden a las categorías adultas.

En el caso de niñ*s y adolescentes menores (entre los 9 y 11 años), ést*s se presentan frente a la sociedad simplemente como niña o como niño, sin visibilizar su condición trans. Los adolescentes mayores se presentaban como chicos o chicas trans o como transmasculinos.

En el caso de las chicas trans, que son una pequeñísima minoría entre l*s adolescentes, las formas de identificación son diversas. Entre ellas destaca un modelo que, aun cuando es femenino, busca la autonomía como mujer, en contraposición a los modelos sumisos de feminidad. Sara concibe la identidad de género de las mujeres trans como algo que siempre fue: “Antes no éramos hombres. Siempre fuimos mujeres” (Sara, 16 años, “Entrevista a chica trans-transfroggy”, canal de Trans Froggy-La rana trans, en YouTube, 2021).

Gil, uno de los varones trans, no concibe su masculinidad de modo estereotípico. Dice: “Yo quiero hacer *drag queen*.⁹ Sería una forma de estar en contacto con mi feminidad... Cuando yo tenga barba, tal vez me maquille”. No fue el único con ese deseo. En una celebración de Halloween, uno de los jóvenes transmasculinos, artista de la generación predecesora, se disfrazó de un *alter ego* que es una gata: *Catzúbela*. Uno más, de la misma generación, construyó un personaje femenino llamado Dalia, en una sesión de reflexión de la Red, cuando el grupo de adolescentes tuvo un taller de *drag*.¹⁰

Los procesos de identificación de género de estos adolescentes trans varones coinciden con algunos de las generaciones que le preceden. Puede haber un momento de exploración subjetiva entre las posiciones de género disponibles. Marcelo dice: “Estaba pensando si era una lesbiana machorra, pero no”. El grupo de adolescentes, en su mayoría varones, rió tras ese comentario, expresando identificación con ese proceso.

⁹ *Drag queen* describe a una persona que se caracteriza y actúa a la usanza de un personaje, con una intención primordialmente histriónica de rasgos exagerados que se inspira en las nociones tradicionales de los roles de género y significantes femeninos.

¹⁰ El *drag* es un tipo de actuación travesti mediante performances, shows, etcétera, para exagerar, burlarse o ridiculizar el estereotipo de género.

Durante el año de trabajo de campo, eran algun*s de l*s chic*s de la generación de 20 años quienes se identificaban como personas no binarias y que usaban cualquier pronombre: ella, él, elle. Entre 2019 y 2023, la narrativa sexual defendida por las personas no binarias extendió su alcance y ahora es más frecuente que l*s adolescentes usen, además de un pronombre binario, el pronombre *elle*, que se identifiquen como personas no binarias y que exijan ser tratadas como tales. Este pronombre lo acuñaron las personas no binarias para su uso como neutro en español. Otros chicos, como un joven trans poeta, reivindican términos que se usan como insultos referidos a orientaciones sexuales no normativas: “Me identifico como *un vato marica*” (Ramón, diario de campo de sesión de picnic, 29 de abril de 2019). Manifiestan alegría por resistir a los mandatos de género desde las identidades no binarias.

En 2019, Ale tenía 4 años. Usaba su nombre masculino de nacimiento y pronombres masculinos, pero le gustaba vestir vestidos de princesa como el de Elsa, la protagonista de la película *Frozen*, o de Blancanieves, princesa de Disney, y gustaba vestir faldas. Le gustaba jugar a que tomábamos el té con otras niñas, además de los juegos como las escondidas o atrapadas. En uno de los picnics, mientras cuidaba a l*s niñ*s, Ale quiso ir al baño. Su madre me dio la confianza de que lo llevara, mientras sus padres continuaban con las actividades programadas para ese día. En cuanto llegamos a ese lugar mediante el que cotidianamente verificamos el género de forma binaria, al identificarnos con una u otra puerta: varones, mujeres, me sorprendió lo insistente que era Ale en que quería entrar al baño de mujeres: “Yo en este, yo en este”. Entramos juntos y tras esa breve parada, nos reincorporamos a los juegos con sus demás compañer*s. En un picnic posterior, escribió su nombre completo en una hoja: Alejandro.

Posteriormente, se empezó a usar la forma neutra de su nombre: Ale, y después la empezaron a tratar con pronombres femeninos. Preguntaba a su madre cosas como “¿verdad que sólo nosotras las mujeres podemos llevar un bebé en la panza?”. Su trayectoria de identificación de género mientras vivimos el confinamiento por la

pandemia de coronavirus durante 2020 continuó con obtener un acta de nacimiento que la reconoce como una niña desde octubre de ese año. En esa fecha el estado de Jalisco aprobó un decreto para reconocer la identidad de género sin límite de edad.¹¹

Otr* niñ*, cuya madre pertenece a la Red, desde el norte del país, a los 9 años empezó a vivir como niña. Tres años después dijo a su madre “extraño ser un niño”. La madre cuenta: “Íbamos en el carro, me descoliqué tras ese comentario. —Mamá, ¿no hay personas que no sean ni hombres ni mujeres? —Sí. —¡Ah, yo soy eso!” (apuntes del diario de campo, 5 de octubre de 2019).

Un par de adolescentes vivieron en un primer momento como personas no binarias y posteriormente optaron por identificarse como chicos trans. En uno de los casos, cuando la entonces adolescente le comunicó a su madre su incomodidad con vivir como una mujer, la mamá le sugirió un proceso de exploración del género no binario. La adolescente se sintió incómoda viviendo con esa identidad y el experimento concluyó confirmando el deseo de transición a ser un chico. En otro de los casos, ocurrió lo inverso. A quien conocí en aquel entonces como un adolescente varón trans, actualmente se identifica como una chique no binari*.

Sofía E., de 12 años, directamente rechaza lo trans, indicando que ella es una niña como todas (Tümu, 2020). Ella, que transicionó a los 8 años, en 2017 decidió, como otras, hacerlo continuando su educación en el mismo centro escolar; sin embargo, más allá de quienes la conocieron antes de su transición, mantiene la privacidad sobre su condición trans. Este caso es similar a algunos grupos de familias en el Estado español, con la excepción de que allá son las familias y no la niña quien decide sobre la desidentificación con lo trans. En el Estado español, se trata de una especie de profilaxis contra lo trans como abyecto.

Chuy asistía a la Red de Familias debido a que lo molestaban en la escuela por sus comportamientos de género no estereotípicos.

¹¹ Me hubiera gustado tener la oportunidad de entrevistar a su madre sobre este proceso. Es una tarea de investigación pendiente.

Con el paso del tiempo, dejó de usar su apodo masculino *Chuy* y comenzó a usar su segundo nombre, con un carácter neutro. Su madre, pareja de un joven trans, quienes vendían comida en los eventos del centro cultural donde la Red desarrollaba sus actividades, tiempo después empezó a participar en las actividades de la Red en carácter de activista de una hija trans. Ella y el adolescente eran participantes asiduos de los eventos y de actividades activistas, como diversas marchas: la Marcha del Día Internacional de la Mujer Trabajadora, la Marcha del Orgullo por pertenecer a la diversidad sexual, y participaban en las entrevistas a madres y adolescentes trans a las que convocaban los medios de comunicación.

En resumen, como se vio, los procesos de identificación de género no siguen una trayectoria determinada, sino que pueden ir y venir, y cada uno es singular.

El *máster status* es una categoría sociológica que refiere a la posición social que es la principal característica de identificación de un individuo. Da forma a las interacciones y relaciones con otr*s y domina el resto de sus posiciones sociales; da forma a toda su vida. Para algun*s adolescentes ser trans no será su máster estatus. Para un*s porque deciden no revelar públicamente su condición trans y para otr*s porque podrán desarrollar sus vidas sin que su identidad de género sea determinante. Se les percibirá como al resto de las personas por otras razones, que incluyen: sus *hobbies*, su expresión mediante su vestimenta, las actividades a las que se dedican, su participación en actividades escolares, etcétera.

La generación de la emergencia como agente de un nuevo momento sexual simbólico

La adolescencia se caracteriza por ser una etapa para encontrar sentidos, lugar de pertenencia e identidades (Parra y Missé, 2022). A finales de 2019, un grupo de l*s adolescentes solicitó al coordinador de la Red de Familias que trabajaba con ell*s abrir un espacio fuera de los que ya existían en la Red para dialogar sobre sistemas

de opresión, como la raza o la clase, además del género. Tuvieron una primera reunión previo a que se implementaran las medidas de confinamiento en marzo de 2020. Les interesaba visibilizar sus identidades, por ejemplo, mediante expresiones artísticas. El arte es una forma de expresión identitaria importante para varios de ell*s, que dibujan, escriben poesía o componen música. Estas formas de expresión de sentimientos, como el dolor y el sufrimiento, son especialmente importantes para personas que viven discriminación sistémica (Austin *et al.*, 2022).

*Algunas narrativas sexuales generacionales:
la transmisión de teorías de género*

Durante las sesiones en que los jóvenes compartían con los adolescentes, me sorprendió cómo algunos, estudiantes universitarios, referían a autoras de la teoría de género, como Judith Butler. Se trató de un chico que estudiaba la licenciatura en Estudios Latinoamericanos en la UNAM, una carrera fundada por exiliados españoles republicanos en México y que mantiene ese corte de izquierda. Lo mismo ocurrió en la sesión que solicitaron l*s adolescentes para compartir sobre temas como racismo, clasismo y sobre otros sistemas de opresión. Se trata de una generación con un lenguaje sobre la violencia que les permite identificarla, como el acoso escolar (*bullying*). Son jóvenes a quienes les importan temas como la exclusión social.

En espacios como la Red de Familias, las madres y l*s adolescentes adquieren vocabulario vinculado al género e incorporan las narrativas sexuales que circulan ahí. También incorporan otro tipo de narrativas sexuales posmodernas que se transmiten en esos espacios. Esto se muestra en la expresión hablada y escrita de amb*s, al usar palabras como “narrativas”, “afectos”, etcétera, y en la reproducción de las narrativas sexuales sobre la identificación de género, como la entiende el transfeminismo, según se ampliará en el apartado posterior.

En una de aquellas sesiones, una mujer trans de 35 años refirió a *Micael Fucolt* (sic). Su intervención explicaba en sus palabras la no-

ción de los actos performativos de Austin, que inspiró la teoría de la performatividad de Judith Butler. No tuve oportunidad de consultarla sobre cómo había aprendido esas nociones, pero es claro que las narrativas sexuales que provienen de las teorías de género más instaladas en la academia se están divulgando entre ciertas poblaciones; en este caso, se trataba de una mujer trans de baja escolaridad.

Los adolescentes activistas: la politización en la unidad generacional

Con aquel contexto discursivo, en noviembre de 2019, dos comisiones unidas del Congreso de la Ciudad de México dictaminaron una iniciativa de ley para la eliminación del requisito de tener 18 años para acceder a la vía administrativa de reconocimiento de la identidad de género. La iniciativa la presentó la diputada presidente de la Comisión de Igualdad de Género, en cumplimiento con su compromiso de presentar en aquel órgano las iniciativas que aprobara el Parlamento de Mujeres, órgano ciudadano que de otro modo no hubiera tenido ninguna facultad. La iniciativa la elaboró una de las madres fundadoras de la Red de Familias que fue parlamentaria en el Parlamento de Mujeres.

La visibilidad que las infancias trans adquirieron en el espacio público tras la dictaminación de la iniciativa aceleró considerablemente el ritmo de los cambios sobre sus formas de subjetivación. Paulatinamente, adolescentes trans, fundamentalmente varones, pero también un par de chicas, dos de la Ciudad de México y otra de Campeche, decidieron visibilizarse y empezar a hacer activismo, activados por el antagonismo de algunos grupos frente a la iniciativa. En espacios públicos se presentan como tales: activistas. La decisión de visibilizarse ocurrió luego de un primer momento en la trayectoria de identificación de género, cuando l*s adolescentes preferían que su identidad de género pasara desapercibida.¹² Por ejemplo, a Luis,

¹² No tengo espacio para desarrollarlo aquí, pero la invisibilización fue la estrategia elegida por las madres que participaban en los primeros grupos de apoyo a familiares de

ver una película lo motivó a empezar su activismo para contribuir a que otr*s niñ*s tuvieran acceso a las mismas condiciones privilegiadas en las que él transicionó. Ahora participa mucho más activamente en la asociación que fundaron él y su madre para promover los derechos de las infancias trans. Ya con 18 años cumplidos, vio en la oportunidad de representar a un chico trans en una serie de televisión, que se transmitirá en una plataforma de *streaming*, una manera de unir su pasión por la actuación con convertirse en un referente de las masculinidades trans para las juventudes.

La extensión de este artículo no me permite desarrollar con la amplitud que merece las críticas al reconocimiento de la identidad de género de menores de 18 años por la vía administrativa,¹³ pero le dedicaré un espacio breve. Queda como pendiente de investigación ahondar en la relevancia que tuvieron para las adolescencias trans y en los efectos que tienen los elementos y discursos antagónicos a la iniciativa de ley, y el papel que esa confrontación ha jugado en la construcción de su identidad.¹⁴ Al objetivar mi posición sobre dichos efectos, ésta se basa en la amplia evidencia que muestra las consecuencias negativas en la salud mental que tiene la transfobia en las juventudes trans.¹⁵ Las feministas defienden derechos basados en el sexo y los grupos religiosos niegan la existencia de infancias trans y explican los comportamientos de l*s niñ*s como manipulación de los padres.

En este supuesto de manipulación, el niño o la niña no tendría ninguna agencia para contravenir la imposición del género. Asimismo,

niñas y niños que “afirmaban pertenecer al otro sexo, respecto al de su nacimiento” en la Ciudad de México, alrededor de 2010, en un momento sexual simbólico muy distinto del que está viviendo la generación contemporánea.

¹³ Para dimensionar esto, en la tesis de doctorado el desarrollo de la disputa alrededor de la iniciativa ocupa 15 páginas.

¹⁴ Dado que el proceso legislativo del dictamen se desarrollaría mientras estaban en curso las medidas de confinamiento, no tuve contacto con las infancias ni adolescencias a lo largo de ese tiempo, lo cual me hubiera permitido construir datos al respecto.

¹⁵ La International Partnership for Queer Youth Resilience (INQYR), conformada por investigador*s de cinco países, ha publicado evidencia al respecto. Sus publicaciones pueden consultarse en: [<https://www.inqyr.org/publications>]. Antecedentes de esta evidencia los ha desarrollado Ilan Meyer, abriendo un área de investigación alrededor de su teoría del estrés minoritario.

niega los testimonios de niñas, niños y adolescentes que se identifican como trans o con un género distinto al que se les asignó en el nacimiento. Organizaciones con fundamentos religiosos, como Iniciativa Ciudadana por la Vida y la Familia, Mexicanos al Grito de Vida y Levanta tu Voz, señalan alrededor de esto que el Estado está creando “falsos derechos” para poblaciones de la diversidad sexual. Ven en ese reconocimiento una amenaza al orden moral basado en valores cristianos (Bárceñas, 2021). Para ellos se trata de una “guerra espiritual”.

Las “feministas críticas del género” acusan a madres y padres de niñas y niños trans de que “su forma de entender el género no hace más que reforzar la normatividad y las convierte en sospechosas de ser cómplices con el sexismo” (Missé, 2021: 152). Señalan que re-estigmatizan y re-etiquetan identificaciones con mandatos que antes se trató de desconstruir. Argumentan que las infancias trans son un concepto inventado por personas adultas que imponen un género a niñas y niños que tienen comportamientos no estereotípicos. El supuesto niega la existencia de niñas trans que no son estereotípicamente femeninas y de niños trans que no son estereotípicamente masculinos. Estas expresiones de género no normativas existen entre niñas, niños y adolescentes que participan en la Red de Familias con la que realicé el trabajo de campo.

El niño trans para ambos grupos sólo puede ser fantasmático; “es decir, no está disponible para sí en el tiempo presente, sino sólo a través de la representación nostálgica de las personas adultas que, en retrospectiva, consiguen hacer posible su ‘nacimiento atrasado’” (Mariotto, 2021: 50). Antes de eso, el niño nunca es trans, en primer lugar, porque no se le permite tener una identidad de género que asocian con la sexualidad.

Por último, un argumento muy popular adhiere la inmadurez del niño o la niña, señalando que la madurez biopsicosocial se consigue luego de la adolescencia. Se argumenta que las decisiones sobre la identidad de género son “decisiones de adulto” con base en la “incapacidad” de l*s adolescentes para tomar decisiones. El activismo de l*s adolescentes ha denunciado el adultocentrismo de ideas

como aquella. Ha consistido en escribir textos en diarios de distribución nacional, como *El Sol de México* o *Animal Político*; participar en marchas y hacer pronunciamientos públicos en ellas; conceder entrevistas a medios de comunicación para que sus argumentos tengan alcance entre el público de éstos; participar en documentales y otros materiales audiovisuales elaborados durante la campaña para la aprobación de la iniciativa, en eventos en espacios gubernamentales, o en organizarse con otras personas de minoría sexuales y de género para actuar colectivamente.

La democratización de la difusión de narrativas sexuales que permiten las nuevas TIC abrió un espacio para que l*s adolescentes puedan circular narrativas sexuales por sí mism*s. Crearon espacios digitales desde donde promueven narrativas sexuales del orgullo trans: canales en plataformas como YouTube o cuentas en TikTok y en sus redes sociales. Aprovechan esos espacios para presentarse más allá de sus identidades trans, mostrando lo que cualquier otro adolescente mostraría: sus deseos, pasatiempos, gustos, etcétera. Muestran múltiples formas de vivenciar y experimentar lo trans desde sus propias voces y combaten los mitos y estigmas sobre las personas trans. Por ejemplo, que las mujeres trans están condenadas al trabajo sexual o que deba estigmatizarse a las trabajadoras sexuales.

En 2021, César Zoe, un adolescente trans de 13 años de la zona metropolitana de la Ciudad de México, abrió un canal de YouTube. Previamente, su madre había publicado videos en su cuenta de la red social TikTok, donde ideaba pequeñas cápsulas audiovisuales como las que caracterizan a esta red, en las cuales mostraba su amor hacia su hijo. César y su mamá recibieron muchos comentarios de apoyo de adolescentes en la misma situación que él. César y su madre se han convertido en referentes de aceptación familiar para otr*s adolescentes y sus familias. Por ejemplo, en la Marcha por la Remembranza Trans¹⁶ a la que asistí en noviembre de 2021, conocí a un adolescente que me contó que fue con los videos en TikTok de Karina, la mamá, que

¹⁶ El 20 de noviembre, las personas trans conmemoran el Día de la Remembranza, para recordar a aquellas personas que fueron asesinadas por odio y prejuicio, por transfobia.

accedió a una cantidad de información relacionada con su transición; con el tiempo acudió a la Clínica Condesa, centro público de atención a la salud transicional, para recibir acompañamiento médico.

El canal de YouTube tiene 1 810 suscriptor*s al 7 de febrero de 2023. Su descripción señala “activismo trans”. Cuenta con 22 videos, en los que se tratan, por un lado, temas como los que abordó la generación antecedente: terapia de reemplazo hormonal y otras tecnologías de género, como el uso de *binders*,¹⁷ sobre el amor, la importancia de la familia. Por otro lado, la narrativa sexual y los asuntos que se presentan en este canal se distinguen de los que presentó la generación antecesora en los canales de YouTube que abrieron como pioneros hace diez años. Las temáticas se relacionan con las nuevas condiciones en las que vive la generación de la emergencia. Por ejemplo, unos videos tratan sobre la iniciativa de reforma al Código Civil de la Ciudad de México para el reconocimiento de la identidad de género de menores de 18 años, o difunden la actividad de grupos que defienden los derechos de las infancias trans en el país. Otros videos promueven la desestigmatización de las personas trans, mostrándolas en su igualdad a las personas cisgénero; sobre la diversidad entre las personas trans, incluida la diversidad etaria; por ejemplo, en el video “Y cómo se ve una persona trans” visibilizan los mitos que circulan sobre ellas, como las infancias trans, y comparten productos culturales hechos por personas trans. Unos más visibilizan las identidades no binarias, un tema que no aparecía explícitamente en las generaciones antecesoras.

En un par de videos, César retoma la discusión que hay actualmente en el espacio público entre las feministas críticas de género y el transfeminismo, por ejemplo, alrededor de asuntos como la relación entre las personas trans y los estereotipos de género. En el video “Ni todas las mujeres menstrúan ni todas las personas que menstrúan son mujeres”, sobre la relación entre sexo y género, César usa la argumentación transfeminista en la materia. Asimismo, usa los argumentos de esta corriente en otro video sobre estereotipos de género.

¹⁷ Un *binder* es una pieza de ropa interior que comprime el pecho de los hombres trans, para dar la apariencia de que es plano.

Ésta es la primera generación en México que a una edad tan temprana decide visibilizarse, promover sus derechos y combatir los estigmas que se tienen de ellas como personas trans. Como vimos, están creciendo en un momento sexual simbólico de politización de las desigualdades de género, del que son hereder*s. Contaron con referentes trans que posibilitaron nombrar sus experiencias de género y tener un horizonte de vida positivo.

Por último, quiero resaltar que el activismo de la generación de adolescentes contrasta con los procesos en países del norte global, donde existe una preocupación sobre los derechos de las personas trans que se dan por sentado entre las generaciones más jóvenes. En países como Estados Unidos, se está discutiendo que las generaciones más jóvenes, que nacieron en un contexto en el que ya se les reconocía una serie de derechos, abandonaron la militancia de las políticas de la identidad. En la discusión, las generaciones adultas consideran que la politización identitaria es una instancia importante para exigir derechos al Estado.

Conclusiones

Las infancias trans contemporáneas ingresaron al mundo social en un momento de cambios importantes en el orden de género. Respondiendo a la convocatoria de este número de la revista, el artículo usó la categoría sexualidades generacionales para mostrar cómo l*s adolescentes trans construyen la subjetividad alrededor del género, bajo el orden, el sentido y la conformación de pensamiento que les permiten sus recursos simbólicos al alcance. En este caso, las sexualidades generacionales comprenden narrativas sexuales sobre lo trans, productos culturales, los movimientos feministas y los movimientos por el orgullo trans.

Nacid*s en este contexto, l*s adolescentes trans decidieron participar como agentes de un nuevo momento sexual simbólico, entre otras formas, usando las TIC para circular sus propias narrativas sexuales sobre lo trans. Estas narrativas combaten los discursos vio-

lentos (estigmatizantes, patologizantes) que se siguen reproduciendo en espacios biomédicos, en los medios de comunicación, en debates legislativos en los que se disputan derechos para las personas trans, incluidas las infancias, etcétera, que influyen en la construcción subjetiva de género de los pares que acceden a unas y otras.

Esta generación está profundizando las transformaciones en la desigualdad de género, poniendo en crisis el binarismo, cuestionando la jerarquía de lo masculino sobre lo femenino, y las formas de relacionamiento afectivo vigentes en generaciones predecesoras. Todos estos nuevos recursos simbólicos ofrecen condiciones para la afirmación de las identidades de género no normativas en la infancia de las generaciones venideras.

Referencias

- Asociación por las Infancias Transgénero (2021), *Súmate. Infancias trans* en México*, Asociación por las Infancias Transgénero, México.
- Austin, Ashley, Dentato, Michael, Holzworth, Joshua, Ast, Roxanna, Verdino, Anthony, Alessi, Edward, Eaton, Andrew y Craig, Shelley (2022), “Artistic Expression as a Source of Resilience for Transgender and Gender Diverse Young People”, *Journal of LGBT Youth*, vol. 20, núm. 2, pp. 301-325, [<https://doi.org/10.1080/19361653.2021.2009080>].
- Bárceñas, Karina (2021), “Antagonismos en el espacio público en torno a la ‘ideología de género’: expresiones del neoconservadurismo católico y evangélico en México”, en Renée de la Torre y Pablo Semán (eds.), *Religiones y espacios públicos en América Latina*, Centro de Estudios Latinoamericanos Avanzados/Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, pp. 457-482.
- Carrillo, Jesús (2007), “Entrevista com Beatriz Preciado”, *Cadernos Pagu*, núm. 28, enero-junio, pp. 375-405.
- Comisión de Derechos Humanos de la Ciudad de México (CDHCM) (2020), *#InfanciasEncerradas. Reporte especial: Niñez y adolescen-*

- cia no binarias*, CDHCM, Ciudad de México, [<https://cdhcm.org.mx/wp-content/uploads/2020/10/Infancias-encerradas-no-binarios.pdf>].
- Giménez, Gilberto (1997), “Materiales para una teoría de las identidades sociales”, *Frontera Norte*, vol. 9, núm. 18, julio-diciembre, pp. 9-28.
- Guerrero Mc Manus, Siobhan F. (2017), “Derecho a la identidad de género de niñas, niños y adolescentes”, *Inter Disciplina*, vol. 5, núm. 11, pp. 167-172, [<https://www.revistas.unam.mx/index.php/inter/article/view/61343>] (consultado el 14 de octubre de 2022).
- Hall, Stuart (2003), “Introducción: ¿quién necesita ‘identidad’?”, en Stuart Hall y Paul du Gay (comps.), *Cuestiones de identidad cultural*, Amorrortu, Buenos Aires, pp. 13-39.
- Instituto Nacional Electoral (INE) (2019), *Consulta infantil y juvenil 2018. Reporte de resultados*, INE, México, [https://www.ine.mx/wp-content/uploads/2019/04/Resultados_Consulta_Infantil_y_Juvenil-2018.pdf].
- Mannheim, Karl (1993), “El problema de las generaciones”, *Revista Española de Investigaciones Sociológicas. Monográfico sobre: Karl Mannheim*, núm. 62, abril-junio, pp. 193-242.
- Mariotto, Michela (2021), *Infancia trans: etnografía de una crianza situada*, tesis de doctorado, Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona.
- Meadow, Tey (2018), *Trans Kids: Being Gendered in the Twenty-First Century*, University of California Press, Berkeley.
- Missé, Miquel (2021), “No necesitamos aliados”, en Clara Serra, Cristina Garraizabal y Laura Macaya (coords.), *Alianzas rebeldes. Un feminismo más allá de la identidad*, Bellaterra, Manresa, pp. 147-157.
- Parra, Noemi (2019), “Diversidad de género en las infancias”, en *Diversidad. Sexo, género, identidad* [curso en línea], Fundación Universitaria de Las Palmas de Gran Canarias, Canarias.
- Parra, Noemi (2021), *Infancias y adolescencias trans** [curso en línea], Universidad de Las Palmas de Gran Canarias, Canarias.

- Parra, Noemi y Missé, Miquel (2022), *Adolescencias trans. Acompañar la exploración del género en tiempos de incertidumbre*, Ayuntamiento de Barcelona/Centro de Estudios Interdisciplinarios de Género-Universitat de Vic, Barcelona.
- Plummer, Ken (2010), “Generational Sexualities, Subterranean Traditions, and the Hauntings of the Sexual World: Some Preliminary Remarks”, *Symbolic Interaction*, vol. 33, núm. 2, pp. 163-190, [doi:10.1525/si.2010.33.2.163].
- Puche, Luis (2018), *Infancias y juventudes trans. Una aproximación desde la antropología social*, tesis de doctorado en Antropología Social, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- Tümu (2020), “Entendiendo y normalizando la infancia trans”, *Facebook*, 27 de junio, [https://www.facebook.com/tumugirls/videos/700546060731573].
- Voegtli, Michaël (2015), “¡Y ahora sé que son como yo! Elementos para un análisis de la carrera socio-sexual”, en Estela Serret *et al.*, *Identidad imaginaria: sexo, género y deseo*, Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Azcapotzalco, México, pp. 55-108.

Fecha de recepción: 29/10/22

Fecha de aceptación: 13/02/23

DOI: <https://doi.org/10.24275/tramas/uamx/202259163-192>

convergencias

Trabajo infantil en México: una mirada actual

*Diana Paola Pérez Rodríguez**

*Vania Yael Núñez Varela***

*David Emigdio Andrade Hidalgo y Costilla****

Resumen

La realidad del trabajo infantil afecta a más de dos millones de niñas, niños y adolescentes en México, dando lugar a distintas posturas para la erradicación del trabajo infantil cuando su participación los involucra en situaciones peligrosas o que interfieran con su desarrollo; es una situación multicausal que necesita una mirada integral porque está vinculada a condiciones socioculturales además del contexto de pobreza. El artículo aborda qué es el trabajo infantil, cuál es su estructura legislativa, qué factores lo propician, la existencia de movimientos organizados, el trabajo como producción de subsistencia, así como la diferencia entre el derecho a ser protegido contra las peores formas de trabajo infantil y el derecho al trabajo. Lo anterior, de manera conjunta con una escucha directa a los discursos de las infancias, acerca de sus expectativas de trabajo y los trabajos

* Colaboradora externa del Programa Infancia-Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco. Línea de investigación infantil, género y bienestar. Correo electrónico: [dclasicap@gmail.com] / ORCID: [<http://orcid.org/0009-0000-9834-0289>].

** Especialidad en migración y cooperación internacional para el desarrollo. Líneas de investigación: derechos humanos, población en contexto de movilidad, integración, discriminación, racismo y xenofobia, norte de Centroamérica, población con discapacidad. Institución de adscripción: MidesDH Consultoría S.C. Correo electrónico: [vanyae.nv@gmail.com] / ORCID: [<http://orcid.org/0000-0003-3057-8332>].

*** Científico de datos en Claridad Analítica. Líneas de investigación: estadística y ciencia de datos. Correo electrónico: [claridadanalitica@gmail.com] / ORCID: [<https://orcid.org/0009-0002-3009-1508>].

que efectivamente realizan, a través del análisis de dos ejercicios nacionales de participación infantil. Se reflexiona sobre la importancia de considerar la relación entre pobreza, escuela y trabajo debido a que atraviesa y condiciona la forma de vida de las personas, entre la encrucijada de satisfacer la demanda de los mercados laborales y las necesidades de niñas, niños y adolescentes.

Palabras clave: trabajo, trabajo infantil, participación infantil, expectativas laborales, derechos humanos, infancias y juventudes, México.

Abstract

The context of child labour affects more than 2 million children in Mexico, giving rise to different positions for the eradication of child labour when their participation involves them in dangerous situations or that interfere with their development; it is a multi-causal situation that needs a comprehensive look because it is related to sociocultural conditions in addition to poverty. The article addresses what child labour is, what its legislative structure is, what factors promote it, the existence of organized movements, the work as subsistence production, as well as the difference between the right to be protected against the worst forms of child labor and the right to work. The above, in conjunction with direct listening to children's speeches, about their work expectations and the jobs they actually do, through the analysis of 2 national child participation exercises. The article reflects on the importance of considering the relationship between poverty, school and work because it affects and conditions people's way of life, between the crossroads of satisfying the demand of labour markets and the needs of girls, boys and adolescents.

Keywords: labour, child labour, child participation, work expectations, human rights, children and youth, Mexico.

Hay niñas que son obligadas a trabajar, [otras] se encuentran presentes en actividades vinculadas a la agricultura, la pesca, la cría de animales, cuidan abejas, pavos, pollos, borregos, ganado, cochinos, cabras, [trabajan en] la construcción, haciendo la mezcla o los ladrillos, elaborando esferas, calzado, galletas, pantalones, cerámica, varillas de acero, plásticos, muebles, cartón, papel, aluminio, productos de limpieza, chocolates, [trabajan en] el comercio, hacen y venden collares, papas y tamales, vendiendo fruta, ropa, dulces, comida, productos de belleza, mercancía de anime, maquillaje, chamoyadas, paletas, compra y venta de reciclaje, en tiendas de abarrotes, tortillerías, papelerías, pollerías, farmacias, taquerías, tianguís, mercados, haciendo limpieza doméstica, cuidando otros niños, [haciendo] música, [trabajan] de payasita...¹

Introducción

En México, acorde con la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989, se creó en 2014 la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (en adelante, LGDNNA), la cual señala que son niñas y niños los menores de 12 años, y adolescentes las personas entre los 12 años cumplidos y los 17 años 11 meses. Esta misma ley reconoce a niñas, niños y adolescentes como titulares de derechos, a quienes el Estado debe garantizarles su pleno ejercicio, respeto, protección y promoción de sus derechos humanos, así como, de manera integral, establecer principios y lineamientos para su atención y promover su desarrollo pleno en un entorno seguro y saludable. Bajo esa premisa, a nivel mundial y en México, aún se tienen que resolver diferentes desafíos para garantizar dicho entorno a nuestras infancias, uno de ellos es la erradicación del trabajo infantil cuando su participación los involucra en situaciones peligrosas, agotadoras o que interfieren en su desarrollo cognitivo o moral, como el provocar la inasistencia a la escuela, donde pudieran adquirir conocimientos

¹ Breve listado de trabajos realizados, mencionados por participantes de la Consulta Infantil y Juvenil (CIJ) 2021 (INE, 2021).

y habilidades fundamentales para su vida adulta, y así tener mayor probabilidad de romper el círculo de pobreza.²

Sin embargo, para hablar del trabajo infantil es necesario hacer una pausa y visualizar las diversas perspectivas que se tienen al respecto, así como las formas en que surgen y existen, pues, como bien lo refiere la organización mundial Save the Children (STC, 2023), es una actividad multicasual que necesita una mirada integral para comprenderla, ya que está vinculada a condiciones socioculturales, al espacio y el tiempo en que se produce. Asimismo, la Organización Internacional del Trabajo (OIT) ha reconocido que no todas las tareas realizadas por niñas, niños y adolescentes deben clasificarse como trabajo infantil, el cual se ha de eliminar.

Así entonces, el presente artículo tiene el objetivo de exponer una primera base para entender de qué hablamos cuando nos referimos a trabajo infantil, sobre todo, proveer una radiografía sustentada en el análisis documental y en dos ejercicios nacionales de participación infantil, para saber en dónde están quienes son niñas, niños o adolescentes hoy en día respecto a este tema en México, y qué aspiraciones se les puede brindar en el país. Todo ello con la finalidad de invitar a que el análisis y la discusión continúen y, especialmente, que sirva para abordar los diversos desafíos.

Marco teórico y legal

Para comenzar y tener un piso en común, nos parece relevante plantear una serie de preguntas como hilo conductor.

² Se comprende el término *pobreza* según Robert Chambers (1995), quien lo entiende más allá de la carencia de riqueza, y lo describe con una dimensión de privación y malestar de supervivencia en términos más integrales: económicos, de salud, educación, de protección social, vulnerabilidad, aislamiento, entre otros.

¿Quiénes son las niñas, los niños y adolescentes?

Desde algunas décadas atrás el tema de la niñez y adolescencia se ha estudiado desde perspectivas biológicas, sociales y culturales diversas, las cuales han progresado al alejarse del adultocentrismo, es decir, aquellas prácticas centradas en las necesidades y los intereses de las personas adultas que invisibilizan los deseos, las voluntades y las necesidades de las infancias y adolescencias.

Las diversas perspectivas de infancia han avanzado hacia una comprensión integral no sólo de sus características, sino de las necesidades de niñas, niños y adolescentes, al comprenderles y reconocerles como personas sujetas de derecho con cierta capacidad de influencia en la sociedad, así como de interpretar su entorno (Vergara *et al.*, 2015). Así, el referente de esta doctrina que visibiliza a niñas, niños y adolescentes como seres con derechos y plenamente sociales es la Convención de las Naciones Unidas, asimismo, la legislación de México, la cual define que son todas aquellas personas menores de 18 años.

¿Qué es el trabajo?

Sobre el trabajo existen diferentes nociones de personas especializadas en teoría social; por ejemplo, de manera general, Émile Durkheim (2014) lo entendió como la pauta social para lograr una cohesión social; Karl Marx (1985) lo consideró una actividad humana con la cual, al crear valor, se modifican tanto el humano como la producción que genera y se crean relaciones particulares entre el tiempo de trabajo y las relaciones sociales de intercambio. De esta teoría surge la importancia de distinguir los espacios y los tiempos en los que se desarrollan las actividades productivas y aquellos en los que se desarrollan las trayectorias profesionales.

Por su parte, Arendt (1957), quien también analizó la obra de Marx, reflexiona sobre el conjunto labor, trabajo y acción como tres actividades fundamentales de la vida humana. La labor, como lo que sostiene la vida orgánica; el trabajo, como el que genera creaciones

fuera de sí para integrarlas al mundo material,³ y la acción dotada del componente que puede transformar al mundo. “La acción, con todas sus incertezas, es como un recordatorio siempre presente de que los [humanos],⁴ aunque han de morir, no han *nacido* para eso, sino para comenzar algo nuevo”, y elabora esta idea relacionándola con la libertad: “con la creación del hombre, el principio de la libertad apareció en la tierra” (Arendt, 1957).

Un breve recorrido histórico, basado en las ideas de Méda (2007), permite reconocer la idea de trabajo como:

- Utilidad para la comunidad (siglo XIII).
- Actividad cotidiana que permite subsistir (siglo XVII).
- Unidad de medida, instrumento que permite que sean comparables los esfuerzos y las mercancías (siglo XVIII).
- Actividad de creación con la cual se puede transformar al mundo (siglo XIX).
- Sistema de distribución de los ingresos, de los derechos y de las protecciones (socialismo, siglo XIX).
- Fusión entre esfuerzo y creación, medio para realizarse sin importar si las expectativas de esta realización son o no racionales (siglo XX).

Entonces, ¿qué es el trabajo infantil?

Es importante señalar que la participación de quienes ahora consideramos niñas, niños o adolescentes en las actividades económicas ha sido constante desde la antigüedad, pues la concepción misma de infancia es más novedosa que la de trabajo.⁵ Es a partir del siglo XVII,

³ La distinción entre trabajo y labor de Arendt se relaciona con la actual distinción entre trabajo doméstico que se hace para el hogar, aunque no sea propiamente del hogar –por ejemplo, arreglar una computadora para el bienestar de la familia entraría en esta clasificación–, y el extradoméstico que se hace por un intercambio económico, aun cuando incluya realizar actividades de limpieza en un hogar ajeno.

⁴ Reemplazamos *hombres* por *humanos* en consideración de la equidad de género.

⁵ Philippe Ariés (1987) abunda en el estudio histórico del término *infante*, señalando que en la Edad Media se les trataba como pequeños adultos.

con el “Ensayo sobre el entendimiento humano”, de Locke (1690) —que destacó el papel de la experiencia en la formación del sujeto—, que se origina un interés en el binomio infancia-educación; además, con la Revolución industrial disminuyó la necesidad de mano de obra infantil. Estas ideas se fortalecieron con la publicación de *Emilio o de la educación*, de Rousseau (1762). Antes, niñas y niños eran partícipes de las actividades económicas y la práctica de tener muchos hijos era común porque varios de ellos morían. Podría decirse que a mejores condiciones de vida, mayores expectativas se desprenden, pues son contrastantes los tiempos y esfuerzos requeridos para quienes trabajan la tierra para garantizar la producción alimentaria, que de quienes tienen las necesidades básicas resueltas para dedicarse a otros *trabajos*, como el artístico, considerado por Marx el modelo de trabajo no alienado.

En principio, la Convención sobre los Derechos del Niño, en su artículo 32, reconoce el derecho de niñas, niños y adolescentes a ser protegidos contra la explotación económica y contra el desempeño de cualquier trabajo que pueda ser peligroso o entorpecer su educación, salud, desarrollo físico, mental, espiritual, moral o social. Sin embargo, como lo refiere Liebel (2012), muchas veces esta garantía es mal interpretada, entendiendo la prohibición del trabajo para niñas, niños y adolescentes como un derecho humano y que sin su cumplimiento no es posible su derecho a la educación.

Ante ello, desde la década de 1970 han existido distintos movimientos de reivindicación organizados por niñas, niños y adolescentes trabajadores (NNAT) en América Latina y otros continentes, quienes reclaman su derecho a trabajar, entendiendo que este derecho contribuye a ampliar su margen de decisión y agencia. Estos movimientos han tenido diferentes encuentros: el primero sucedió en Kundapura, en el que se acordaron los “Diez puntos de Kundapur”; un segundo fue en India en 1996, le siguió otro en Berlín, Alemania, en 2004; luego le sucedió otro en Siena, Italia, en 2006, y el último encuentro, en 2017, fue en La Paz, Bolivia; desde entonces y a nivel mundial, siguen en comunicación y comparten experiencias. Sus demandas han encontrado gran resistencia por parte de diferentes

organizaciones internacionales y Estados, aunque también han permitido conocer otras perspectivas y reivindicaciones desde quienes viven su propia realidad y diferencian el derecho a ser protegidos contra la explotación laboral del derecho al trabajo.

De acuerdo con la OIT y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef), se comprende el término “trabajo infantil” como aquellas actividades laborales que, por su naturaleza o condiciones, es probable que dañen la salud, seguridad o moralidad de niñas, niños y adolescentes (OIT y Unicef, 2021); una definición más amplia considera también los servicios domésticos no remunerados peligrosos. Sin embargo, como se describe en un principio, es la propia OIT la que reconoce que no es posible generalizar todas las actividades, pues la participación de la infancia y adolescencia por encima de la edad mínima de admisión en el empleo y en trabajos que no atentan a su salud, seguridad o desarrollo personal, como su escolarización, se considera positiva, por brindarles experiencia, bienestar y contribuir a que sean miembros productivos en la edad adulta.

Existe también la *producción de subsistencia*, que

según la definición del Sistema de Cuentas Nacionales (SCN) abarca aquellas formas de trabajo no destinado al mercado que implican la producción o recolección de bienes materiales, tales como alimentos para consumo propio, o la recolección de agua y leña, pero excluye explícitamente los servicios que se proveen en el ámbito doméstico, tales como aquellos que son parte del trabajo doméstico y de cuidado no remunerado (Esquivel, 2013).

Separar la producción de subsistencia del trabajo considerado peligroso para niñas, niños y adolescentes es importante para evitar criminalizar a las familias más vulnerabilizadas.

Ahora bien, ¿qué se considera un trabajo peligroso para niñas, niños y adolescentes?

De acuerdo con los Convenios 138 (1973) y 182 (1992) de la OIT, se insta a los países miembros a determinar su propia lista de trabajos peligrosos. No obstante, la “Recomendación sobre las peores formas de trabajo infantil” (1999) invita a que se tome en cuenta cinco aspectos para determinar si la actividad laboral es peligrosa:

- 1) Les expone abusos físicos, emocionales o sexuales.
- 2) Se realizan bajo tierra, agua, o en alturas peligrosas, o espacios encerrados.
- 3) Se realiza con maquinaria, equipos o herramientas peligrosas, o conllevan a la manipulación o el transporte manual de cargas pesadas.
- 4) Se realiza dentro de un medio insalubre en el que estén expuestos a sustancias, agentes o procesos peligrosos, o bien a temperaturas o niveles de ruido o de vibraciones que sean perjudiciales para la salud.
- 5) Los trabajos implican condiciones difíciles, como horarios prolongados o nocturnos, o aquellos que retienen injustificadamente a niñas, niños y adolescentes.

Aunado a ello, el Convenio 182 (1999) sobre las peores formas de trabajo infantil de la OIT, define en su artículo 3 que todas las formas de esclavitud o las prácticas análogas, como la venta y la trata de niños, la servidumbre por deudas y la condición de siervo, así como el trabajo forzoso u obligatorio, incluido el reclutamiento forzoso u obligatorio de niños para utilizarlos en conflictos armados; la utilización, el reclutamiento o la oferta de niños para la prostitución, la producción de pornografía o actuaciones pornográficas; la realización de actividades ilícitas, en particular la producción y el tráfico de estupefacientes; y todas aquellas que por su naturaleza o por las condiciones en que se llevan a cabo es probable que dañen la salud, la seguridad o la moralidad de niñas, niños y adolescentes, son las peores formas de trabajo infantil.

El artículo 7 del Convenio 138 de la OIT (1973) establece que la legislación nacional puede permitir el empleo o el trabajo de personas a partir de los 13 años (o los 12 años en los países donde la edad mínima general de admisión al empleo es de 14 años) en trabajos ligeros, a condición de que no sean susceptibles de perjudicar su salud o desarrollo. Siempre que no limite su asistencia a la escuela, la participación en programas de orientación o formación profesional, ni la capacidad de beneficiarse de una instrucción.

En concordancia con lo anterior, la legislación mexicana ha determinado ciertos parámetros: el artículo 123 de la Constitución establece los 16 años de edad como la mínima para trabajar, siempre que la jornada laboral sea máximo de seis horas. A su vez, la LGNNA señala en su artículo 47, fracción VI, la sanción en caso de que un trabajo realizado por una niña, un niño o adolescente perjudique su salud, su educación, o impida su desarrollo físico o mental, sea víctima de explotación laboral, realice actividades dentro de las peores formas de trabajo, así como el trabajo forzado o esclavitud; mientras que la Ley General del Trabajo, en el artículo 176, detalla cuáles son las labores peligrosas o insalubres para los menores de 18 años;⁶ entre ellas se encuentran los trabajos del campo como las más realizadas (Cámara de Diputados, 1970).

⁶ Ruido, vibraciones, radiaciones, condiciones térmicas elevadas, o presiones ambientales anormales; agentes químicos contaminantes; residuos peligrosos, agentes biológicos o enfermedades infecto-contagiosas; fauna o flora peligrosa o nociva; actividades posteriores a las 22 horas; de rescate, salvamento o brigada contra siniestros; en altura o espacios confinados; operen equipos o procesos críticos; soldadura o corte; condiciones climáticas extremas; en vialidades con amplio volumen de tránsito vehicular; actividades agrícolas, forestales, aserrado, silvícolas, caza o pesca; en la industria gasera, cementera, minera, de hierro, acero, petrolera o nuclear; industrias ladrillera, vidriera, cerámica y cerera; industria tabacalera; responsabilidad directa sobre el cuidado de las personas, custodia de bienes o valores; buques, minas, o en trabajos ambulantes, este último puede ser una excepción si se tiene autorización.

¿Qué factores propician que niñas, niños y adolescentes se incorporen en actividades laborales de manera prematura?

La pobreza es la razón más recurrente en las conclusiones de distintas instituciones y posturas, incluso, tanto la postura abolicionista como el enfoque humanista coinciden en ello (ORT, 2000; Rausky, 2009; Rosendo y Cárdenas, 2021). Sin embargo, no es la única razón. Enlistamos factores de la multicausalidad señalados en el atlas elaborado por la STC México (2023), entre los cuales puede suceder una intersección:

- a) Condiciones de vida del hogar y decisiones que se toman dentro del mismo con las características de la jefa o el jefe del hogar.
- b) La naturalidad y el fomento que se le da al trabajo desde edades tempranas en la comunidad donde se habita.
- c) Sociedad desigual y/o con carencias sociales, como alimentación, salud, vivienda, seguridad social, educación.
- d) Falta de centros de cuidado para infancias y adolescencias.
- e) Entorno inseguro y/o violento (hogar/comunidad).
- f) Oferta en el mercado laboral.
- g) Pocas o nulas alternativas para el disfrute y esparcimiento.
- h) Inestabilidad económica y trabajos informales en la familia.
- i) Existencia de un conflicto armado.
- j) Debilidad institucional y/o de gobernabilidad.

A los anteriores factores se han sumado otros más de índole mundial y la poca resiliencia existente en el entorno para hacerles frente. Uno de ellos fue la pandemia por Covid-19, ya que se ha identificado que en 2020 el número de hogares con pocos ingresos y con miembros menores de 18 años de edad se incrementó a 142 millones, aumentando con ello el riesgo de trabajo infantil (ORT y Unicef, 2021). Si bien sus estragos ya han sido altamente difundidos, tendientes a confirmar que han sido más perjudiciales para quienes ya tenían una situación precaria previa, en particular, hacia el trabajo infantil los datos enfatizan el aumento que existió y se espera, entre

otros factores, debido a las pérdidas de empleo y de ingresos familiares, o a la reducción de remesas que han orillado a que las familias se vieran obligadas a recurrir al trabajo infantil como mecanismo de supervivencia (ONU, 2023).

A ello se suma el cierre de escuelas que se implementó para contrarrestar el riesgo sanitario, y la deserción por la brecha tecnológica que ha sido un desafío para que la niñez y adolescencia retome sus estudios, en el contexto del rezago educativo existente. En México, de acuerdo con la Encuesta para la Medición del Impacto Covid-19 en la Educación (ECOVID-ED) 2021 (Inegi, 2020), 5.2 millones de menores de 18 años desertaron por el impacto de la pandemia. Asimismo, ante el cierre de escuelas han sido detectados mayores casos de explotación infantil dentro de los ámbitos laborales, sexuales, de mendicidad forzada, o esclavitud, además de un mayor reclutamiento de niñas, niños y adolescentes por parte del crimen organizado en lugares donde su control es mayor al del Estado (STC, 2023).

Otra variante más ha sido el cambio climático y los desastres naturales relacionados, que han impactado de diversas maneras a la población al colocar en riesgo sus medios de subsistencia, por ejemplo, las inundaciones o sequías que generan pérdida en rendimiento de cosechas y ganado. Dentro del entorno rural se suma otra circunstancia: el poco apoyo que históricamente ha recibido el campo, el cual, sumado a las anteriores circunstancias, ha dado como consecuencia el desplazamiento forzado;⁷ en los últimos años se ha evidenciado que la niñez y adolescencia viaja con su familia, o migran sin compañía con el objetivo de apoyar a sus familiares, o bien buscan reconstruir sus condiciones de vida, por lo que el incorporarse a un trabajo tiene un papel altamente atractivo.⁸ Sin embargo, si bien la migración puede ser una experiencia positiva que pudiera ofrecerles una

⁷ Durante este sexenio (2018-2024) se apoyó a este sector con el programa “Sembrando Vida”, en el cual, hasta julio de 2022, se tienen contabilizados 720 527 840 de plantas en parcela y 548 961 341 de plantas en viveros comunitarios. Véase “Programa Sembrando Vida”, [<https://www.gob.mx/bienestar/acciones-y-programas/programa-sembrando-vida>].

⁸ Para conocer más sobre la vinculación del trabajo infantil y la migración puede verse Rodríguez (2022).

vida mejor, incrementar oportunidades y ayudarles a escapar de las emergencias inmediatas, también es cierto que pueden vivir desafíos, especialmente cuando viajan sin documentos, en los lugares donde no se les da acceso a educación o servicios básicos, y/o se les discrimina, factores que pueden hacerlos susceptibles al trabajo infantil, de acuerdo con la OIT, ya que ante situaciones de fragilidad el riesgo de realizar trabajo infantil aumenta, sobre todo hacia la explotación sexual, la trata de personas y el trabajo forzoso (OIT y Unicef, 2021).

Nuestra actualidad

¿Cómo son nuestras infancias y adolescencias?

Algo que caracteriza a quienes son infantes y adolescentes hoy en día es que nacieron y están creciendo en un contexto de masificación tecnológica, lo que ha facilitado, por ejemplo, la *posesión*⁹ de sus propios canales de comunicación y el acceso a la creación de contenidos como nunca antes se había visto; esto ha permitido a ciertas discapacidades no percibirse a través de los medios digitales y ha originado desafíos, como la violencia a través de los medios digitales y una nueva brecha de desigualdad.¹⁰

Otra particularidad actual de las infancias y juventudes es el aumento de la incidencia y prevalencia de enfermedades mentales y del suicidio entre adolescentes y jóvenes. En 2021, el suicidio en personas de 15 a 29 años constituyó la cuarta causa de muerte (Inegi, 2022). Destacan también las altas perspectivas éticas de las infancias y juventudes, que han dado lugar a personas como Greta Thunberg, y en México llevaron a niñas, niños y adolescentes a señalar “el cuidado de la naturaleza, los animales, mis mascotas y el planeta” como el tema de mayor interés en el sondeo de la CIJ

⁹ Muchas veces intermediada por las grandes transnacionales de las tecnologías de la información como Google, en el caso de YouTube.

¹⁰ Sobre este tema profundiza el reporte de Unicef: “Niños, niñas y adolescentes conectados” (2018).

2021, con porcentajes superiores a 47% en todos los grupos etarios (INE, 2021). Finalmente, reconocemos como características de esta población en pleno desarrollo de su personalidad, el desarrollo de nuevas propuestas de identidad de género y de preferencia sexual para relacionarse, como nuevas visiones para experimentar el ser y su libertad.

En el ámbito de las condiciones del país, México, al igual que el mundo, atraviesa por una crisis de pensiones, por lo que las infancias y juventudes tendrán acceso a trabajos con menos prestaciones que la generación pasada. Si no cambian las condiciones, “habrán 10 millones de adultos mayores en pobreza para 2050” (Aguilar, en Pensión ISSSTE, 2018).

Un problema más grave es la carencia por acceso a alimentación, 23.9% de la población entre 0 y 17 años la presentó en 2018, además, 9.3% de la misma población se encontraba en situación de pobreza extrema (Redim, 2021). A las anteriores condiciones se suma la *deserción escolar*, que, aun cuando es minoritaria, también se enmarca como una condición de vulnerabilidad. Los estados de Michoacán y Guanajuato tienen la menor puntuación de asistencia, estados que desde hace algunos años son considerados con los mayores índices de violencia, lo que también afecta su estancia en el ambiente educativo.

Considerando que cada vez hay más hogares jefaturados por una mujer, la brecha de género en el salario cobra importancia: el promedio durante el tercer trimestre de 2020 fue de 4 516.86 pesos para los hombres y 3 822.51 pesos para las mujeres (Rosendo y Cárdenas, 2021). Todas estas condiciones son algunas de las que orillan a niñas, niños y adolescentes a incorporarse de forma prematura a la actividad laboral.

Infancias y adolescencias trabajadoras

En México residen poco más de 38.2 millones de niñas, niños y adolescentes, lo que representa 30.4% de la población total (Inegi, 2022). De esta población, hasta el año 2019 había en México 2 017 737

niños, niñas y adolescentes laborando en un trabajo legalmente no permitido (19%). Los estados de Chiapas, Estado de México y Puebla concentraron el mayor número de niñas, niños y adolescentes en esta situación. En general, los adolescentes entre los 15 y 17 años son quienes se encuentran en dicha circunstancia; sin embargo, en el caso de Chiapas y el Estado de México, la mayoría son niños, niñas y adolescente entre los 5 y 14 años de edad (STC, 2023).

Al respecto, de manera más detallada el *Atlas de trabajo infantil en México* actualiza la cifra en 3.3 millones y refiere que la mayoría de niñas, niños y adolescentes que trabajan iniciaron su actividad cuando tenían entre 6 y 8 años de edad, y ubica al sector agropecuario como la principal fuente de trabajo para ellos (STC, 2023). Asimismo, confirma la existencia de dos Méxicos para niñas, niños y adolescentes: uno en el norte que mitiga el riesgo de trabajo infantil y otro en el sur donde la calidad de vida, las oportunidades y el acceso a derechos presentan mayores complejidades. Entre los datos más relevantes se encuentra la mayor incidencia de trabajo infantil dentro de los estados de Chiapas, Puebla y Oaxaca, debido a las condiciones precarias en el ámbito social, económico y familiar; además, señala que Chiapas, Oaxaca y Zacatecas son los estados donde existen las peores condiciones laborales, al contrario de Baja California, Ciudad de México y Nuevo León, con menores tasas de informalidad y un contexto que desincentiva y previene el trabajo infantil. Respecto a la presencia de trabajo doméstico, señala que en los estados de Sonora, Estado de México, Chihuahua y Baja California Sur se encuentra la mayor tasa de ocupación infantil no permitida, resaltando que las condiciones en las que laboran pueden ser las peores formas: explotación sexual y laboral, esclavitud y servidumbre, entre otras.

Una cuarta parte de la población ocupada entre los 5 y 17 años en México durante 2019 laboraba más de 36 horas en una semana, lo cual, de acuerdo con la Ley Federal del Trabajo, sería la mayor cantidad de horas que podría trabajar una persona de hasta 17 años en una semana (Cámara de Diputados, 1970: arts. 177-178; Redim, 2023).

De acuerdo con la CIJ 2021,¹¹ las niñas, los niños y adolescentes en situación de calle son quienes más trabajan, con porcentajes superiores a 28% en este grupo sociodemográfico para todos los grupos etarios; también son quienes más altos porcentajes tienen respecto a ser obligados a trabajar y no recibir pago por su trabajo, salvo en el grupo de mayor edad (14 a 17 años). Los resultados de la Encuesta Nacional de Trabajo Infantil (ENTI) 2019 muestran que “el 56.2% de la población de 5 a 17 años que trabajó en ocupaciones no permitidas tuvo por empleador a un familiar” (Inegi, 2019), esto incluye las actividades ya mencionadas, lo cual se refleja en los comentarios provenientes de la CIJ 2021: “Hago lo mismo que mi papá” (participante de 3 a 5 años).

Algunos esfuerzos de familiares por los que niñas, niños y adolescentes participan en el trabajo están muy lejos de la explotación y el trabajo de riesgo, por el contrario, muestran un vínculo amoroso y la intención de inculcarles el hábito del trabajo y el ahorro: “Con mi dinero de alcancía mi mamá me ayudó a hacer aguas de sabor embotelladas y me ayuda a venderlas en la taquería de mi papá” (participante de 6 a 9 años).

Del total de la población infantil y adolescente ocupada, 328 471 (15.3%) trabajaban porque el hogar necesitaba su apoyo (Redim, 2022a). Liebel (2003) señala que la economía de sobrevivencia está caracterizada, por un lado, por la “competencia, individualización, violencia y explotación del más débil”, por ello se desarrollan formas específicas de ayuda mutua. El carácter necesario del trabajo, lejos del aprovechamiento de niñas, niños y adolescentes, es comprendido por ellas y ellos así:

—Ayudo a mi familia que va a vender en tianguis para que comamos (participante de 10 a 13 años).

—Ayudo a mi papá en su taller mecánico ya que no tiene trabajadores (participante de 14 a 17 años).

¹¹ Información basada en la base de datos de la consulta, aún no publicada.

—Pues ayudo más que nada trayendo leña, o sea consigo trabajos de campo y pues ya si me pagan el dinero es para mi madre ya que pues ella ya ha gastado mucho por mí, así que me toca regresárselo, además de que tenemos muchas deudas que pagar (participante de 14 a 17 años).

Una opinión más sobre el trabajo infantil proveniente de las infancias revela incredulidad sobre su erradicación y propone: “Yo siento que les paguen más, porque acá sí está difícil que no trabajen. Porque, como mencionaban [las compañeras] de Código F: sus papás toman, los obligan a trabajar. Yo siento que les paguen más porque algunos papás no entienden y no valoran el sufrimiento que hacen sus hijos para darles de comer” (Rubisel, 13 años, Chiapas, en Redim, 2022b).

En los datos de la CIJ también destaca la participación de quienes tienen entre 6 y 9 años como cargadores, y de quienes tienen entre 10 a 13 años como albañiles, actividades consideradas de riesgo; sin embargo, primordialmente observamos el apoyo que niñas, niños y adolescentes brindan a sus familiares, ejerciendo en doble sentido el derecho al cuidado: cuidar y ser cuidado, y participando en trabajos que producen valores fuera del mercado, como “barrer y ayudar a mamá” (cuadro 1).

Cuadro 1. Principales trabajos de las infancias

6 a 9 años		10 a 13 años		14 a 17 años	
En el campo	1 120	En el campo	4 739	En el campo	7 521
Ayudo a mi mamá	728	En una tienda	2 286	En una tienda	6 672
Cargar	620	Con mi papá	2 090	Comerciante	4 289
Barrer	617	Albañil	1 088	Mesero	2 076
En un rancho	596	En un restaurante con mi mamá	753	En un restaurante	1 793

Fuente: Elaboración propia con datos de la CIJ 2021.

Las actividades del campo en las que más participan niñas, niños y adolescentes no sólo son consideradas riesgosas, también son las menos remuneradas: “la agricultura, ganadería, caza y pesca son las actividades menos remuneradas en el país, percibiendo en promedio \$2 177 MXN mensuales, mientras que el sueldo promedio en el país en el primer trimestre de 2020 fue de \$4 414.09 MXN” (Rosendo, Cárdenas y Cereal, 2021). La ENTI 2019 muestra que niñas, niños y adolescentes son principalmente trabajadores de apoyo en actividades agrícolas, ganaderas, forestales, caza y pesca, con porcentajes mayores a 30%. Este comportamiento se extiende a todo el mundo: “el sector agrícola representa el mayor porcentaje de trabajo infantil en todo el mundo”; otros sectores son servicios e industria (OIT, 2020). Las niñas, los niños y adolescentes no están calificados para hacer servicios profesionales, por lo que podría excluirseles de este sector. A nivel nacional, según la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE) 2021, la actividad con mayor ocupación es el comercio, la segunda es la industria manufacturera y la tercera es agricultura, ganadería, silvicultura, caza y pesca (Inegi, 2020-2021).

Relación entre pobreza, escuela y trabajo

La expectativa de la movilidad social depositada en la escuela muchas veces se ve amenazada.

La tasa de abandono escolar en el país aumentó del ciclo escolar 2019-2020 al de 2020-2021 tanto para las mujeres como para los hombres en la educación primaria, secundaria y media superior. El abandono fue mayor para los hombres que para las mujeres en todos los estados, salvo Baja California Sur en secundaria; durante el ciclo escolar de 2020-2021, el abandono escolar en educación media superior alcanzó porcentajes de 8.8% entre las mujeres y 14.6% entre los hombres (Redim, 2022a).

Al comparar los datos de la CIJ 2018 y 2021, podemos observar un importante decremento en el acceso a la escuela, asociado al contexto de la pandemia;¹² también la participación en actividades económicas disminuyó, aunque de manera más discreta, lo que puede sugerir la mayor *necesidad* de trabajar que de ir a la escuela en momentos de crisis (cuadro 2).

Cuadro 2. Asistencia a la escuela y participación en el trabajo

Situación	Sí asiste a la escuela			Sí trabaja		
	2018	2021	Diferencia	2018	2021	Diferencia
CIJ						
6 a 9 años	91.30%	60%	-31%	13.60%	3.70%	-9.90%
10 a 13 años	95.70%	71.30%	-24.40%	17.90%	9.57%	-8.33%
14 a 17 años	95.10%	85.30%	-9.80%	11.90%	16.60%	4.70%

Fuente: Elaboración propia con datos del INE (2018, 2021).

El incremento de la participación en el trabajo de niñas, niños y adolescentes, de 2018 a 2021, fue de 4.7% para el grupo de 14 a 17 años. Este comportamiento se enmarca en el contexto de confinamiento, cuando las personas mayores dejaron de trabajar y los jóvenes se insertaron en el trabajo. Durante la reapertura económica tras la pandemia: “Se estima que casi 20 millones de jóvenes trabajaron durante la segunda mitad de 2020, lo que equivale casi a 1 de cada 3 trabajadores activos” (BBVA, 2021).

Algunos comentarios relacionados con la pobreza como motivo de abandono escolar, en palabras de niñas, niños y adolescentes (INE, 2021), son:

—No hay dinero, me obligaron a salirme para trabajar (participante de 6 a 9 años).

¹² Algunos participantes de la CIJ 2021 mencionaron no asistir a la escuela, aunque sí estuvieran inscritos, refiriéndose a que no asisten presencialmente a la escuela por la pandemia de Covid-19.

—No voy a la escuela en veces xq trabajo y en veces no llego a mi casa x altas horas de la noche (participante de 10 a 13 años).

—Por estar en la calle a diario (participante de 14 a 17 años).

Por otro lado, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) 2015 observó que un “mayor PIB per cápita estatal se asocia con menor abandono”, “a mayor número de docentes por escuela se encontró menor abandono” y “a mayor acceso a servicios de electricidad y agua en el hogar se encontró menor abandono”, entre otras condiciones; mientras que la Encuesta Nacional sobre Acoso y Permanencia en la Escuela (ENAPE) 2021 (Inegi, 2021a) reveló que “la principal causa de abandono escolar es la falta de dinero (49.7%)”.¹³ Sin embargo, aunque no todos los que estudian acceden a trabajos legales, el grado de estudios sí impacta en una mayor remuneración por el trabajo, como se muestra en la gráfica 1.

¿A qué aspiran y qué actividades desarrollan niñas, niños y adolescentes?

Para acercarnos a brindar una respuesta al presente cuestionamiento, hemos realizado un análisis de las respuestas que dieron niñas, niños y adolescentes en dos ejercicios consultivos: las CIJ de 2018 y 2021 (INE, 2018,¹⁴ 2021).¹⁵ En el primer ejercicio se hizo una pregunta cerrada con 11 respuestas “tradicionales”¹⁶ con la posibilidad de

¹³ El universo de estudio lo constituyeron las y los jóvenes de 14 a 25 años. “Esta encuesta arrojó que los hombres desertan más que las mujeres, 54.9% de hombres en contraste con 45.1% de mujeres que dejan sus estudios, en edades entre los 20 años (13.1%) y los 19 años (12.8%), señalando que la principal causa de abandono escolar es la falta de dinero (49.7%)” (Inegi, 2021a).

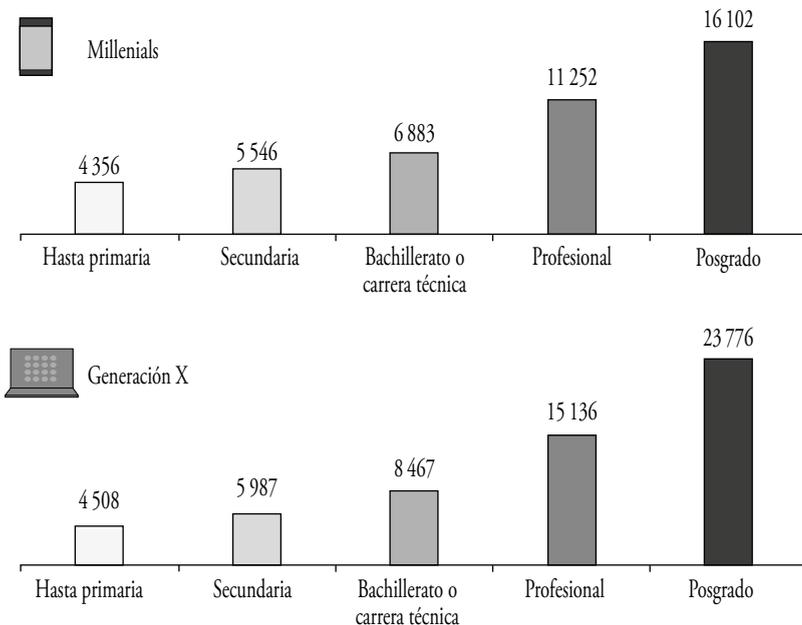
¹⁴ Disponible en [<https://ine.mx/consulta-infantil-juvenil-2018/>].

¹⁵ La base de datos no se ha publicado, agradecemos el acceso a la información que puso a disposición el Programa Infancia de la Universidad Autónoma Metropolitana.

¹⁶ A saber: Maestro/a, Bombero/a, Policía, Cocinero/a, Secretario/a, Político/a, Deportista, Doctor/a, Artista, Científico/a y Abogado/a para el grupo etario de 14 a 17 años, para el de 6 a 9 años se omitieron dos respuestas.

elegir la opción “otro” y ampliar sus expectativas; sobre esta respuesta abierta enfocamos el análisis. Para el ejercicio de 2021 la pregunta fue abierta.

Gráfica 1. Monto mensual promedio de los ingresos por trabajos subordinados, por nivel máximo de escolaridad aprobado (pesos)



Nota: Se considera sólo a las personas con ingresos por trabajos subordinados. Los niveles escolares incluyen grados completos e incompletos.

Fuente: BBVA (2021) con datos de la ENIGH 2020.

El análisis realizado se hizo con la siguiente metodología: se revisó la totalidad de la base de datos para identificar expresiones que aparecían de manera regular. De las mismas, se realizaron tres tratamientos de la información para mejorar el análisis: 1) semántico, que consistió en hallar y clasificar palabras que pertenecieran a un mismo conjunto semántico, por ejemplo, “maderas” y “carpintero” formaron un mismo conjunto; 2) temático, se formaron conjuntos según la actividad

señalada, por ejemplo: ciencias, artes, oficios, licenciaturas, actividades criminales, sexuales, aeroespaciales; en total se formaron 21 clasificaciones, y 3) por género, se subdividieron según el género.

Es importante destacar que no se comparte un listado exhaustivo de dicha clasificación debido a su amplia extensión, sin embargo, cuando se hace referencia a la mayor o menor frecuencia de los datos, está fundamentado en el conteo y la comparación de dichas respuestas. Se podrá profundizar en el abordaje metodológico en futuras publicaciones.

Las preguntas analizadas fueron planteadas de la siguiente manera:

- Imagina que eres una persona adulta. De las siguientes profesiones u oficios, ¿cuáles harías tú? (CIJ 2018).
- ¿En qué trabajas? (CIJ 2021).

De ellas, observamos lo siguiente:

- Hay ocupaciones ejercidas y deseadas que son más frecuentes para algunas identidades sexogenéricas, por ejemplo, el deseo de dar clases de baile fue más mencionado por quienes se identificaron como niñas.
- Hay gran aspiración por el quehacer artístico expresado en una gran diversidad de actividades: actuación, cine, música, ilustración, danza, fotografía, rap, guionismo, grafiti, doblaje, tatuaje, entre muchas más. Sin embargo, estas actividades fueron significativamente menos mencionadas como el trabajo realizado.
- Entre los trabajos más frecuentemente mencionados, se encuentran las actividades agropecuarias, comercio, servicios y actividades relacionadas con la construcción, cada uno con una gran diversidad de formas de trabajo, lo que revela una participación profunda del trabajo infantil en distintos sectores de la economía.
- Hay una alta especialización de actividades agropecuarias realizadas de crianza o caza de diferentes animales y el cultivo de una amplia diversidad de plantas, lo que refleja la diversidad de biorregiones del país; por otro lado, las formas expresadas de trabajo

deseado en esta área fueron: biólogos, agrónomos, veterinarios y zootecnistas. En el campo ya hay un ejercicio de saberes especializados que no se aprenden en propuestas educativas estandarizadas, sino hasta los niveles superiores.

- El trabajo doméstico es frecuentemente mencionado como el trabajo realizado y fue expresado de diferentes formas, entre ellas, como una “ayuda” en las actividades de sus hogares. Desde una postura crítica, nos parece que esta forma de enunciación normaliza que una persona deba hacerse cargo del hogar, en lugar de conceptualizarse como mutua cooperación.
- Entre las aspiraciones de trabajo más recurrentes se encuentran actividades con habilidades avanzadas y que involucran estudios de licenciatura o posgrado: las ingenierías, arquitectura, derecho, contabilidad, y una gran diversidad de actividades dedicadas a la salud, el diseño, entre otras. Asimismo, son actividades con una remuneración mayor de acuerdo con la escolaridad.
- Con igual nivel de educación, pero con menor frecuencia, fueron mencionadas áreas científicas deseadas como trabajos: física, matemáticas, paleontología, entre otras. Las ciencias sociales fueron aún menos mencionadas como trabajo deseado: dedicarse a la historia o la filosofía, por ejemplo.
- Existen aspiraciones deportivas como trabajo: futbolistas, ciclistas, basquetbolistas, beisbolistas, entre otros; sin embargo, es prácticamente nula su mención como trabajo realizado.
- Las actividades criminales fueron mencionadas más frecuentemente como trabajos deseados que realizados. Se imaginan robando, siendo *zetas*, malandros, traficantes, sicarios, padrotes, entre otros.
- Como trabajos del Estado, en el Ejército y la Marina son las aspiraciones más frecuentes, otras actividades mencionadas con menor frecuencia fueron medicina forense, policías, fiscales, jueces, presidentes, diputados, entre otros.
- Hay una intención significativa de participar en mercados laborales digitales, como la programación, los videojuegos o la transmisión de contenido en redes sociales.

- Con menor frecuencia que los mercados laborales digitales, hay quienes desean trabajar en actividades aeroespaciales, estas últimas son las menos mencionadas.
- Hay una mayor intención de trabajar en la industria de la moda, como estilistas, barberos, modelos, entre otros, que en actividades científicas.

Discusión

Al considerar que una de las principales razones de prohibir el trabajo infantil es garantizar el acceso a la escuela, es importante cuestionar nuevamente su función y alcance, pues observamos que hay múltiples necesidades y expectativas que ocurren simultáneamente, como tener contacto con el conocimiento acumulado, recorrer camino hacia una trayectoria laboral en el ejercicio de alguna profesión, la transmisión de valores, un aprendizaje de habilidades emocionales, el desarrollo de múltiples inteligencias, tener contacto con actividades lúdicas, artísticas y deportivas, el encuentro con otras niñas y adolescencias y sus círculos familiares, el desarrollo de formas sanas de convivencia, así también de procesos de autoconocimiento y desarrollo de la personalidad, entre otros. Cuando las escuelas no cumplen con al menos uno de estos objetivos, se falla a quienes estudian, dejando en duda lo prioritario de su asistencia al compararla con otras opciones que permiten a niñas, niños y adolescentes resolver sus necesidades y aspiraciones, como el trabajo infantil.

Se observa el riesgo de depositar en el acceso a la educación una mirada proteccionista hacia la infancia que les retenga por un periodo de tiempo largo y luego los expulse a una sociedad con condiciones muy dispares de las experimentadas en la escuela, dando lugar a frustraciones, porque las expectativas de desarrollo humano y de movilidad social depositadas en la escuela no se cumplen para todas y todos.

Como consecuencia de los mecanismos del sistema económico capitalista, se desprende una cultura que coloca al trabajo como primordialmente productivo, esto ha dado lugar a que algunas expe-

riencias formativas de niñas, niños y adolescentes se apeguen más a la necesidad de resolver la situación de la vivienda, la alimentación y, en general, buscar empleos con una remuneración suficiente para asegurar el sostenimiento de la vida, lo que conlleva un proceso formativo orientado hacia la demanda de los mercados laborales y no enfocado en las necesidades de niñas, niños y adolescentes, incluida su autorrealización, como lo evidencian, por lo general, las aspiraciones artísticas, científicas y deportivas.

En este sentido, también cabe el cuestionamiento sobre la disparidad entre la consideración de quien trabaja, la valorización del trabajo y su cotización en los mercados laborales. Las familias tienen un papel importante en el trabajo infantil por ser las principales empleadoras, que a la vez tienen un gran reto en la formación de sus hijas e hijos, por lo que necesitan atención, apoyo y orientación por parte de las instituciones en los procesos de crianza, que ayuden a su mejor desarrollo, a su seguridad social y a ejercer sus derechos, buscando su mayor bienestar y el ejercicio de su agencia.

Asimismo, es crucial el papel cultural de las familias, que apoyan o no las elecciones que niñas y niños hacen sobre su desarrollo; consideramos importante dejar de exigir, desde la visión adultocéntrica, lo que es mejor para ellas y ellos, y procurar, en la medida de lo posible, dejarles elegir su participación (o no) tanto en escuelas como en oficios. El llamado más urgente se hace en torno a las peores formas de trabajo. Además, se invita a reflexionar sobre las condiciones de vida de quienes trabajan, como señala Rubisel (Redim, 2022b), en torno al reconocimiento de su remuneración, su acceso a las instituciones de salud y un entorno seguro.

En la actualidad, se deposita mayores demandas sobre el trabajo, pues como sociedad hemos avanzado al mejorar las condiciones de vida, por lo que las nuevas generaciones tienen el reto de integrar el desarrollo personal y la producción del ingreso de tal manera que se genere un equilibrio entre la vida personal y el trabajo; sin embargo, esto sólo es una aspiración de los más privilegiados, porque en México, como en el mundo, el trabajo en el campo es el más realizado y el peor remunerado. Un cambio en la concepción de lo que es esencial

para la vida podría mejorar la valorización de estos trabajos e impulsar que las personas que los realizan tengan mejores condiciones para desarrollarse.

Consideramos que el contraste entre estos dos mundos permite visibilizar la diversidad de familias y condiciones en las que se desarrollan las infancias y adolescencias, y alejarse de la construcción de una idealización de familia que está implícita en la expectativa de un ambiente sin trabajo infantil: con trabajo estable, con casa, con cuidadores con tiempo disponible para la crianza, entre otras expectativas ideales.

Como se ha revisado, México cuenta con una estructura legislativa en favor de niñas, niños y adolescentes, sin embargo, tiene diversas limitantes para ejecutarla y garantizarla. Por una parte, es necesario combatir los factores estructurales que condicionan y/o empujan a la niñez y adolescencia a ocuparse en el ámbito laboral descuidando su esparcimiento, formación y exponiendo su integridad; el deber del Estado mexicano en sus tres niveles de gobierno es cuidar el interés superior de las infancias y adolescencias.

Sin dejar de considerar las diferencias culturales presentes en el territorio nacional, se necesita comenzar con un consenso universal sobre el denominado “interés superior de la niñez”, apoyando por parte del Estado con una guía integral para la observación del cuidado de las niñas mexicanas en su educación, salud, vivienda, servicios, electricidad, internet, dispositivos electrónicos para acceder a internet, entre otras condiciones. Esto significa que además de reconocer y promover que niñas, niños y adolescentes sean escuchados y participen como titulares de derechos, el Estado debe proveer recursos económicos y materiales a fin de garantizar su bienestar en su núcleo familiar, educativo y social. En otras palabras, la presencia de este grupo social en labores con riesgo visibiliza el abandono del Estado para otorgar oportunidades en condiciones de igualdad a cada contexto social, pues una gran parte de las condicionantes y/o detonantes que los y las empujan a laborar son razones estructurales y de sobrevivencia dentro de su núcleo familiar. Cuando las familias tengan alternativas para ser acreedoras de un ingreso sin la incorpo-

ración de sus familiares niñas, niños y adolescentes, primarán las actividades formativas subsidiadas sobre las productivas.

Por otra parte, cuando laborar obedece a un ámbito cultural, e incluso un deseo, el deber del Estado debe estar alejado del prohibicionismo que las y los coloca en mayor riesgo, más bien su deber consiste en promover y proveer la información suficiente para que las infancias y adolescencias puedan detectar cuando una actividad coloca en riesgo su integridad o vida, y acercarles las herramientas necesarias para acceder a la defensa de sus derechos, además de contar con diferentes opciones para realizar labores que garanticen su seguridad.

Así entonces, es claro que el tema requiere la cooperación de diferentes sectores de la sociedad. Si bien el principal garante del bienestar es el Estado, también es necesario que los sectores civiles, empresariales y comunitarios conozcamos el deber de escuchar las necesidades de niñas, niños y adolescentes, y salvaguardar su máximo bienestar, acompañándoles en su crecimiento y aprendizaje, procurando tengan un espacio para jugar y soñar. Se hace un llamado a la colectividad para apoyarles a acercarse a sus pasiones, para autorrealizarse en sus acciones —siempre y cuando no vayan en perjuicio de la colectividad—, aun cuando éstas sean muy distintas de los contextos de los que provienen, en aras de facilitarles la transformación social de la que forman parte.

Referencias

- Arendt, H. (1957), “Labor, trabajo y acción. Una conferencia”, [<https://cristianorodriguesdotcom.files.wordpress.com/2013/05/arendt-labor.pdf>] (consultado en septiembre de 2023).
- Ariès, P. (1987), *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*, Madrid, Taurus.
- Banco Bilbao Vizcaya Argentaria (BBVA) (2021), *Estudio: los Millennials mexicanos en la pandemia. Perfil de ingresos y gastos*, [<https://www.bbva.com/es/mx/los-millennials-mexicanos-en-la-pandemia-perfil-de-ingresos-y-gastos/>] (consultado en julio de 2023).

- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (1970), *Ley Federal del Trabajo*, [www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LFT.pdf] (consultado en julio de 2023).
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2014), *Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes*, [https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lgdna.htm] (consultado en julio de 2023).
- Durkheim, E. (2014), *La división del trabajo social*, Lea, Buenos Aires, [https://www.google.com.mx/books/edition/La_divisi%C3%B3n_del_trabajo_social/yU-aAgAAQBAJ?hl=en&gbpv=1&printsec=frontcover] (consultado en julio de 2023).
- Esquivel, V. (2013), *El cuidado en los hogares y las comunidades. Documento conceptual*, OxFam, [https://oxfamilibrary.openrepository.com/bitstream/handle/10546/302287/rr-care-background-071013-es.pdf;jsessionid=3DEE1557331D151B3F69AE9A-60BF85B4?sequence=2].
- Instituto Nacional Electoral (INE) (2018), Consulta Infantil y Juvenil (CIJ) 2018, INE, México, [https://www.ine.mx/consulta-infantil-juvenil-2018/].
- Instituto Nacional Electoral (INE) (2021), Consulta Infantil y Juvenil (CIJ) 2021, INE, México, [https://www.ine.mx/consulta-infantil-y-juvenil-2021/].
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi) (2019), *Encuesta Nacional de Trabajo Infantil (ENTI) 2019*, [https://www.inegi.org.mx/programas/enti/2019/] (consultado en julio de 2023).
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi) (2020), *Encuesta para la Medición del Impacto Covid-19 en la Educación (ECOVID-ED) 2020*, [https://www.inegi.org.mx/investigacion/ecovid/2020] (consultado en julio de 2023).
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi) (2020-2021), *Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE), trimestres I-2020, III-2020, IV-2000 y I-2021*, [www.inegi.org.mx/contenidos/programas/enoe/15ymas/doc/resultados_ciudades_enoe_2022_trim1.pdf].

- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi) (2022), *Estadísticas a propósito del día mundial para la prevención del suicidio*, Comunicado de prensa núm. 503/22, 8 de septiembre, p. 1-5, [https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2022/EAP_SUICIDIOS22.pdf] (consultado en julio de 2023).
- Liebel, M. (2012), “El derecho a trabajar: una demanda emergente de las y los niños”, *Defensor: Derechos de la Infancia: Oportunidad para su Reconocimiento*, año x, núm. 11, pp. 12-20, [https://cd-hcm.org.mx/wp-content/uploads/2014/05/dfensor_11_2012.pdf] (consultado en julio de 2023).
- Marx, K. (1985), *El capital*, vol. 1, Siglo XXI Editores, México.
- Méda, D. (2007), “¿Qué sabemos del trabajo?”, *Revista de Trabajo*, año 3, num. 4, [http://polsocytrabiigg.socials.uba.ar/wp-content/uploads/sites/152/2021/09/Meda_Que-sabemos-del-trabajo_RevistaMT.pdf] (consultado en julio de 2023).
- Organización Internacional del Trabajo (OIT) (1976), Convenio 138. Convenio sobre la edad mínima de admisión al empleo, [https://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_ilo_code:C138] (consultado en julio de 2023).
- Organización Internacional del Trabajo (OIT) (2000), Convenio 182. Convenio sobre la prohibición de las peores formas de trabajo infantil y la acción inmediata para su eliminación, [https://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_ILO_CODE:C182] (consultado en julio de 2023).
- Organización Internacional del Trabajo (OIT) (2020), *Perspectivas Sociales y del Empleo en el Mundo: Tendencias 2020*, Ginebra, [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_757163.pdf] (consultado en julio de 2023).
- Organización Internacional de Trabajo (OIT) y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) (2021), *Trabajo infantil. Estimaciones mundiales 2020, tendencias y el camino a seguir*, [https://www.ilo.org/ipecc/Informationresources/WCMS_800301/lang-es/index.htm] (consultado en julio de 2023).

- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2023), *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2022*, [https://unstats.un.org/sdgs/report/2022/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2022_Spanish.pdf] (consultado en julio de 2023).
- Pensión ISSSTE (2018), Urgente, reforma de pensiones y pocas opciones de retiro. Comunicado del 13 de julio de 2018, [<https://www.gob.mx/pensionissste/prensa/urgente-reforma-de-pensiones-y-pocas-opciones-de-retiro>] (consultado en julio de 2023).
- Rausky, M. E. (2009), “¿Infancia sin trabajo o infancia trabajadora? Perspectivas sobre el trabajo infantil”, *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 7, núm. 2, pp. 681-706, [<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77315614005>].
- Red por los Derechos de la Infancia en México (Redim) (2021), *Compromisos y dilemas del T-MEC: políticas laborales, familias y trabajo de niñas, niños y adolescentes*, [https://issuu.com/infanciacuental/docs/ensayo_tmec_final] (consultado en julio de 2023).
- Red por los Derechos de la Infancia en México (Redim) (2022a), *Causas del trabajo infantil y los trabajos peligrosos en México*, [<https://blog.derechosinfancia.org.mx/2022/07/05/causas-del-trabajo-infantil-y-los-trabajos-peligrosos-en-mexico/>] (consultado en julio de 2023).
- Red por los Derechos de la Infancia en México (Redim) (2022b), *La infancia cuenta en México, desde y para niñas, niños y adolescentes: trabajo infantil 2021*, [https://issuu.com/infanciacuental/docs/icm_-_nin_os_-_trabajo_infantil28_feb_compressed_f] (consultado en julio de 2023).
- Red por los Derechos de la Infancia en México (Redim) (2023), *Condiciones de trabajo de niñas, niños y adolescentes en México*. [https://issuu.com/infanciacuental/docs/icm_-_nin_os_-_trabajo_infantil28_feb_compressed_f] (consultado en julio de 2023).
- Rodríguez, C. (2022), *Entre la escuela y el surco. La experiencia educativa de niñas y niños migrantes a partir de sus relatos de vida*, Universidad Iberoamericana, Ciudad de México.
- Rosendo, J. y Cárdenas, C. (2021), *Compromisos y dilemas del T-MEC: políticas laborales, familias y trabajo de niñas, niños y adolescen-*

- tes en México*, Redim y C&A, México, [https://issuu.com/infancia-cuenta/docs/ensayo_tmec_final/6] (consultado en julio de 2023).
- Save the Children (STC) (2023), *Atlas de trabajo infantil: niñez y adolescencia trabajadora en México*, [<https://www.savethechildren.mx/wp-content/uploads/2023/06/Atlas-de-trabajo-infantil-Save-the-Children.pdf>] (consultado en julio de 2023).
- Vergara, A. *et al.* (2015), “Los niños como sujetos sociales: el aporte de los nuevos estudios sociales de la infancia y el análisis crítico del discurso”, *Psicoperspectivas*, vol. 14, núm. 1, pp. 55-65, [<https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue1-fulltext-544>].

Fecha de recepción: 04/07/23

Fecha de aceptación: 05/10/23

DOI: 10.24275/tramas/uamx/202259193-226

documentos

“No, we can’t”: la generación del fin del mundo. Vidas precarias, consumidas, agotadas

*María Mercedes Zerega-Garaycoa**

Resumen

La juventud del siglo xx se consideraba la promesa del futuro y el capital político-cultural para renovar la sociedad. Con la revolución digital y la mutación del capitalismo hacia una sociedad de control y rendimiento, asistimos a un giro en el que una parte importante de esa misma juventud ha mutado en desecho, violencia y precarización. Este artículo analiza, desde herramientas de la teoría crítica, estos malestares juveniles pospandémicos. El ensayo muestra ese giro a partir de eventos violentos recientes ocurridos en Ecuador, provocados por bandas juveniles, y de diversas manifestaciones de jóvenes en redes sociales. A pesar del panorama poco alentador, aún hay una juventud, como dice Deleuze, que distingue entre huir del mundo y hacer huir el mundo, entre el suicidio y la construcción de mundos posibles.

Palabras clave: juventud, subjetividad, capitalismo, precariedad, violencia juvenil.

* Profesora-investigadora de las áreas de Humanidades, Comunicación y Educación de la Universidad Casa Grande de Guayaquil (Ecuador). Doctora en Teoría Crítica por el 17, Instituto de Estudios Críticos (México). Miembro del grupo de investigación “Digitalidades contemporáneas” de la Universidad Casa Grande, Guayaquil (Ecuador). Correo electrónico: [tzerega@casagrande.edu.ec] / ORCID: [https://orcid.org/0000-0003-3412-1188].

Abstract

The youth of the twentieth Century was considered the promise of the future and the political-cultural capital to renew society. With the digital revolution and the mutation of capitalism towards a society of control and fatigue, we are witnessing a turn in which an important part of that youth has become waste, violent and precarious. This paper analyses, the post-pandemic youth discomforts with the use of critical theory tools. The essay shows this turn based on recent violent events that occurred in Ecuador caused by youth gangs and manifestations of young people on social networks. Despite the bleak outlook, there is still a youth, as Deleuze says, who distinguishes between running away from the world and making the world run away, between suicide and the construction of possible worlds.

Keywords: youth, subjectivity, capitalism, precariousness, youth violence.

Acto primero. Introducción: jóvenes-bomba

“Coche Bomba en la Unidad de Policía Comunitaria (UPC) de la Alborada”. “Coche Bomba en la Gasolinera Primax en Pascuales”. “Artefacto explosivo en la Gasolinera Terpel”. “Artefacto explosivo en la UPC de Sociovivienda”. “Artefacto explosivo en la UPC de las Orquídeas”. “Artefacto explosivo en la UPC de Guamoto”. “Coche Bomba en el Terminal Terrestre”. “2 policías asesinados en la 17 y Cuenca”. “Disparan contra policías de Balerio Estacio”. Éstas son las noticias con que amanecemos el Día de los Difuntos en Guayaquil, Ecuador. Soy educadora en un colegio, en una universidad. Las clases presenciales se cancelan. Otras pasan a la virtualidad. A la plana virtualidad. En las calles la gente circula enloquecida. Se declara toque de queda, estado de excepción. No es la primera vez. En los últimos dos años nos ha encerrado el virus, las revueltas sociales, el narcotráfico. Por las redes circulan imágenes de jóvenes encapuchados, con armas largas y cortas junto al pecho. Se hacen llamar “tiguerones”, “lobos”,

“tiburones”, extensiones de cárteles narcos mexicanos. Leen en papel una amenaza al gobierno, para que no trasladen de cárcel a sus “hermanitos”. Leen como un niño de segundo o tercero de básica. Siguen la lectura en el papel con una pistola pequeña, en lugar del dedo. Hay letras que se les pegan en la lengua. Que no terminan de salir, como si tuvieran miedo. En algunos chats, circulan sus amenazas escritas que terminan con *emojis* de animalitos. Las palabras escritas, en cambio, no tienen miedo de matar. La escena podría ser casi conmovedora, incluso de comedia involuntaria, si no fuese porque esa lectura temblorosa está acompañada de una AK-47, si no viese acompañada de bombas y asesinatos de policías.¹

En 1928, José Ortega y Gasset (1996) anunciaba en unos de sus ensayos el inicio del Imperio de la Juventud y a su vez se preguntaba si ese imperio, que veía consolidarse en esos primeros años, sería un fenómeno pasajero. Tenía razón y al mismo tiempo no la tenía. Desde el papel de los jóvenes en la Reforma Universitaria latinoamericana, que acaba de cumplir 100 años, hasta su papel jugado en los movimientos civiles, contraculturales y antibelicistas de la década de 1960, la juventud se consolidó como fuente y símbolo saludable de la vitalidad de los movimientos sociales de transformación con vocación antiautoritaria. Parecían tener la potencia de fundar un Imperio de nuevas ideas sobre la política, el sexo, los derechos civiles, la educación libre, la equidad, la inclusión. Los jóvenes estadounidenses en 2008, después de un largo periodo republicano, así como otros en movimientos globales de indignados, parecían embebidos en el “Yes, we can”, embebidos del “Sí se puede”. Exigían democracias reales AHORA.

De manera paralela a este protagonismo sociopolítico y de orden cultural, el capitalismo contemporáneo ha acogido “lo joven” como parte de sus regímenes de signos-marca, ha idealizado su energía, su corporalidad, su estilo de vida, inspirándose ya sea en las tribus urbanas o en los grupos-cuerpos juveniles que permiten el tiempo de la moratoria social como indicaba Margulis (2000). Sin embargo, esa

¹ Relato de la crisis carcelaria y de los ataques de bandas vividos en Guayaquil, Ecuador, desde 2022, con énfasis en los eventos de noviembre de este año.

idea de juventud corresponde a un estereotipo: “la idea de la eterna juventud como un valor en el que no importa la edad biológica sino una apariencia exterior acorde a los modelos simbólicos que expresa la cultura juvenil, se fue construyendo como modelo mítico gracias a la importancia que cobran los medios masivos de comunicación y sus ‘empresas publicitarias de la época’” (Urcola, 2003: 48).

Esta fuerza de orden imaginario-económico contagió a adultos y niños y les planteó como imperativo el emular ese estado de felicidad que se vive como moratoria. La juvenilización de otros grupos etarios en las culturas prefigurativas —que ya no aprenden de los adultos, sino de otros jóvenes, como plantea Margaret Mead (2002)— parecía ser otra evidencia del dominio de este Imperio, que terminó consolidándose bajo la lógica de expulsar de esos mismo signos e imágenes a todo aquello que no es joven. Este mandato de juvenilización presenta no sólo a la juventud como un divino tesoro que debe perdurar, sino, sobre todo, como causal de felicidad relacionado a este tiempo de moratoria social, tiempo que desea extenderse cada vez más. Esta noción de juventud, como bien han planteado tanto Mario Margulis desde los estudios culturales como las lecturas generacionales más contemporáneas de Carles Feixa, parte de una generalización de los modos de vida de este grupo que pretende sostener el concepto de generación, pero que, a la vez, invisibiliza su complejidad e incluso imposibilidad, en la medida en que ser joven es un plural que se configura a partir de variables económicas, culturales, sexo-genéricas, raciales e incluso de historias de vida.

Sin embargo, las importantes crisis del capitalismo desde 2008 en adelante, más aún por efecto de la pandemia, la sociedad del miedo y del riesgo de Ulrich Beck —ahora también biológico y ambiental— parecen, en las condiciones de los regímenes neoliberales, el único horizonte existente. Los jóvenes conviven con el riesgo de perderlo todo en los feriados bancarios, quiebras corporativas y estatales en los “corralitos”; con el riesgo de ser despedidos en procesos de contratación laboral cada vez más flexibles y exigentes, en medio de quiebras continuas por crisis económicas cada vez más globales, desencadenadas por causas como la pandemia o las guerras; con el

riesgo de no poder estudiar sin endeudarse y, quizá, estar obligados posteriormente a declararse en bancarrota por no encontrar el trabajo adecuado para pagarlas. Conviven con el riesgo de no acoplarse, por perfil o por acceso, a las modalidades de estudio en línea de los últimos dos años en países con grandes brechas digitales, lo que se traduce en índices de deserción educativa abrumadores, sobre todo en países con amplios sectores vulnerables.

El capitalismo contemporáneo, como coinciden diversos autores (Berardi, Deleuze, Guattari, Lazzarato, Pelbart, Rolnik, Lyotard), difiere del industrial en que no puede considerarse como un sistema de dominio exclusivamente económico, sino como una economía de carácter libidinal (Lyotard, 1990), emocional (Illouz, 2019), que ha tomado por asalto y por combustible la subjetividad contemporánea (Pelbart, 2009) para controlarla y modularla “piedra por piedra” (Lazzarato, 2006). El nuevo capitalismo, a diferencia del articulado con la sociedad disciplinaria, más que modelar y disciplinar los cuerpos —que también lo hace en términos de cánones de belleza y de estilos de vida—, se caracteriza en estas sociedades de control, sobre todo, por modular las subjetividades, las emociones, las mentes (Deleuze, 2006). El capitalismo, en su versión neoliberal, articulado a las nuevas tecnologías digitales o de vigilancia (Srniczek, 2018; Zuboff, 2019), se ha convertido en la condición más importante para la producción de subjetividad humana, entre ellas y de manera predominante, la juvenil contemporánea que nace y crece en este capitalismo consolidado.

La noción de subjetividad debe entenderse no como algo fijo, dado, pre-existente, sino como producción. Por eso hay autores que plantean más bien la noción de producción de subjetividad que la noción de la subjetividad como producto. Así, la subjetividad puede entenderse como flujo de deseo, como movimiento, como este territorio existencial (Guattari, 1996) que emerge de los sujetos y sus condiciones de vida. Este flujo subjetivo puede ser tanto liberado como capturado y “puede laborar tanto para lo mejor como para lo peor” (Guattari, 1996: 16), por lo que es necesaria la lectura de las condiciones de producción de dicha subjetividad.

Para Berardi (2019), la noción de futuro entendida como posibilidad se relaciona con la de potencia, que a partir de la modernidad se deposita en la juventud como sujeto político. En muchos sentidos, más allá de lo que sostiene Margulis (1996), la juventud es más que una palabra: es el lugar de la revolución, de la contracultura, de la creación. Sin embargo, el capitalismo actual con sus distintas modalidades –informacional, cognitivo, neoliberal, de consumo, de plataformas, de vigilancia, mundial integrado– se ha convertido en la condición principal de producción de futurabilidad.

Este nuevo capitalismo es el principal agente productor de los actuales tiempos del Antropoceno (Servigne y Stevens, 2020), en los que se declara el fin del mundo humano y de otras formas de vida por la crisis ambiental. Los jóvenes conviven en un tiempo en el que no saben si el mundo va a acabarse-de-una-sola-vez o se va a ir acabando-de-a-poco.² Una encuesta realizada por Avaaz y universidades internacionales en 2021 a jóvenes entre 16 y 25 años de diez países revela algunas estadísticas preocupantes e introduce en esta generación la noción de “ansiedad climática”:

Casi el 60% de los jóvenes encuestados dijeron que se sentían muy preocupados o extremadamente preocupados. Más del 45% señaló que los sentimientos sobre el clima afectaban su vida diaria. Y tres cuartas partes de los consultados pensaban que el futuro era aterrador. Más de la mitad (56%) señaló que cree que la humanidad está condenada [...] El futuro es aterrador: 75%, 39% duda si tener hijos (BBC News Mundo, 2021).

Al parecer estamos finalmente en un momento en que el Imperio de la Juventud se encuentra, a la vez, en plena caída material y en pleno auge inmaterial, mientras se extingue el mundo biológico. Si bien los regímenes de signos del capitalismo y sus mundos-listos-para-usar (Lazzarato, 2014; Rolnik, 2007) nos indican que sólo siendo

² Otras informaciones véanse en: [https://secure.avaaz.org/campaign/es/climate_anxiety_briefing_2021/].

joven o pareciendo joven “se puede”, en el mundo concreto de la vida, los indicadores –y muchos de esos mismos jóvenes en las redes sociales (con mayor o menor ironía)– parecen gritar: “No, we can’t”. En la dimensión económica y social, muchos jóvenes “no pueden” o para ellos es difícil poder: por el precariado, por la deuda, por el agotamiento, por la tristeza. En la dimensión tecnológica, también es difícil poder, pues en el capitalismo de plataformas (Srnicek, 2018) la potencia de creación es capturada para producir identidades virtuales a imagen y semejanza del capital; capturada por la economía de atención que reduce a los usuarios a obreros de datos, y capturada en forma de dígitos para la venta de datos y su transformación en mercados futuros y plusvalía (Zerega, 2022).

El capitalismo, dirá Gilles Deleuze (1996), es una fábrica de riqueza y miseria, una miseria que no es sólo económica y ambiental, sino sobre todo subjetiva. En tanto “máquina de liquidar el deseo” (Deleuze y Guattari, 2005: 337), en tanto “productor de modos y mundos” (Lazzarato, 2006), el capitalismo opera desubjetivando, despotenciando lo juvenil y sus condiciones de posibilidad y existencia. Franco Berardi dirá que en este tiempo “crece el deseo de matar y de morir” (2003: 23). Este deseo aumenta más aún después de la pandemia, como evidencia el crecimiento de índices de desempleo y subempleo, de depresión, de suicidio, de *burnout*, de participación y protagonismo en tiroteos y narcotráfico, que podrían considerarse nuevas formas de juvenicidio de carácter moral (Zerega *et al.*, 2022). Estas formas que tienen el capitalismo y los narcos-Estados de matar o hacer-morir son las nuevas condiciones de producción de la subjetividad.

La generación del fin del mundo, de los fines de mundo

Este ensayo teórico plantea que la futurabilidad que devenía de la potencia de la subjetividad juvenil ha sido capturada por el nuevo capitalismo y transformada en una subjetividad de desecho (Rolnik, 2007), en una subjetividad fallida (Patto, 2019). Esta investigación

teórica busca articular conceptos de teoría crítica, como subjetividad y capitalismo, en el marco de la sociedad de control con diversas escenas del contexto de la violencia juvenil latinoamericana actual, con indicadores estadísticos juveniles de la crisis y con contenidos de TikTok producidos por jóvenes. Estas escenas, estadísticas y expresiones digitales sirven de evidencia de estas subjetividades juveniles fallidas, minadas por malestares contemporáneos que se manifiestan en las diferentes formas de matar, matarse o hacer-morir. La tesis central del ensayo es que, en estas condiciones del capitalismo, los jóvenes “pueden” cada vez menos.

Acto segundo. Precarios con “mierda jobs”³

Meses antes, cuando un reportaje mostraba que se habían desbordado las solicitudes para el ingreso al mundo militar en Ecuador, en las largas filas de jóvenes consultados, las respuestas eran las mismas: *No tengo trabajo desde hace dos años. No he conseguido cupo para estudiar. Mi barrio está plagado de narcos, qué más puedo hacer allí.* En esos discursos, nadie quiere servir a esta patria. Es una fila para huir de ella, pero dentro de ella. Para huir del mundo dentro del mundo.⁴

En el capitalismo contemporáneo, la sociedad del riesgo dictamina que el sujeto neoliberal, sobre todo el juvenil, debe “hacerse cargo de todo” (Berardi, 2007), por eso mismo parecen decir “no tenemos futuro, porque nuestro presente es demasiado inestable [...] solo tenemos la administración del riesgo” (Gibson, citado en Berardi, 2014a: 154). El riesgo se administra tanto en los estados que son y no son de bienestar.

³ @mierdajobs es una cuenta de Instagram en la que los jóvenes publican “los trabajos de mierda que puedes llegar a encontrar”. Es un proyecto de Alejandra de la Fuente que además se resume en el libro *La España precaria*, en el que los jóvenes, principalmente españoles, exponen #Testimoniosdelaprecariedad.

⁴ Relatos mediáticos de los procesos de conscripción renovados en Guayaquil después de la pandemia en agosto de 2022.

El capitalismo actual, más aún después de la pandemia, ha pulverizado las formas de contratación estable, dando paso a contrataciones flexibles, por proyecto e incluso por paquete de tiempo (Berardi, 2014a), por lo que el desempleo se ha convertido en una condición estructural. El capitalismo “anda en busca del fragmento de trabajo que puede ser explotado a un precio más bajo, lo captura, lo usa, lo tira” (2014a: 153). Según los organismos globales, los jóvenes tienen tres veces más riesgo de perder el empleo en relación con otros grupos (Infobae, 2019; OIT, 2020; ONU, 2020, s.f.). Los jóvenes son parte del precariado global, que cada vez crece más sin importar el nivel de “desarrollo” o de “bienestar” de los países: “El precariado es el expropiado permanente, el desterritorializado sin recursos, el no asistido” (Negri y Guatarri, 1999: 27). La precariedad se vuelve una forma de relación con el trabajo, ya que finalmente asistimos a una recuperación sin empleo (Gómez, 2016) o, mejor dicho, sin empleo estable o de calidad. El precariado, desde hace más de una década, más aún después de la pandemia, no sólo empuja a los jóvenes a los continuos trabajos flexibles, como ya indicamos, sino, sobre todo en países y contextos de vulnerabilidad, a la violencia de las bandas, las maras, las pandillas, el narcotráfico, la guerra. Esto aplica no sólo a los países vulnerables, sino también a los “desarrollados”, incluso los “estados de bienestar” enfrentan cada vez más jóvenes asesinos en tiroteos tipo Columbine, pero también ataques suicidas de grupos juveniles fascistas o terroristas. Vivimos en un campo minado de jóvenes-bomba a punto de explotar en todas partes.

El capitalismo contemporáneo se alimenta de dos tipos de producción subjetiva: la del lujo y la del desecho (Rolnik, 2007). La del desecho es aquella que más viven los jóvenes actualmente: es la que va de trabajo en trabajo, de violencia en violencia; pero incluso en las subjetividades del lujo, correspondientes a aquellos jóvenes que parecían privilegiados, que estudiaron, y mucho, son en muchos casos, trabajadores cognitivos, con subjetividades fallidas, precarizadas. Al respecto, una joven en TikTok coloca como texto de su video: “Fui a ver casas para independizarme. Me sale más barato ir a terapia y perdonar a mi familia”, mientras en el video suena una canción de

flamenco “y la brisa marineraaaa... vivo en un mundo de fantasía e ilusiones” (Chávez de Moore, 2021).⁵ Son jóvenes sobrecalificados, pero que no pueden independizarse, que no saben si tendrán trabajo el siguiente mes. El capitalismo contemporáneo produce una subjetividad, la del emprendedor de sí, para quien su vida se ha convertido en una empresa económica (Berardi, 2014a), lo que incluye la capacitación continua, la gestión del yo. Sin embargo, dicha empresa se configura en el marco de este trabajo flexible o del infotrabajo (Berardi, 2014a), que en el discurso del capitalismo se ha revestido de romanticismo bajo las figuras del trabajador libre o del nómada digital. No hay mejores palabras que describan esta precariedad que las de Patricia Conon, que surgen del artículo que tituló irónicamente “Hay que ganarse la vida”:

Caminas con un currículum en una mano y tus sueños (que no sueltas) en la otra. Ojalá en el colegio alguien te hubiera dicho que la vida era más que elegir un futuro seguro y correr detrás. Estudia al menos doce años. Trabaja y profesionalízate. Duerme nueve horas al día. Come sano y cuídate. Haz deporte cada mes. Busca un trabajo que te pague los estudios y te dé para vivir. Al menos tres años de experiencia requerida, te dicen. Y a ti la vida solo te ha dado para un mes. Te ofrecen prácticas en una empresa. No es el sueño de tu vida pero se puede acercar: jornada laboral completa por 300 euros brutos. Vendes tu tiempo a cambio de nada, pero te da para vivir y para quitarle una carga a tus padres. Le das un abrazo a la esperanza y aceptas: si trabajo bien seguro que me contratan, esta es mi oportunidad. La ilusión puede esperar.

Los sueños de tu vida se te quedan en las manos y tú los agarras con fuerza para no olvidar que existen. Cuando tu vida sea estable vas a retomarlos. Te lo juras mientras llegas de madrugada a ese piso que compartes con cuatro personas más. Mientras calientas las sobras de la

⁵ Consúltese en TikTok, de A. Chávez de Moore [@andychavezdemoore], del 11 de mayo de 2021, [https://www.tiktok.com/@andychavezdemoore/video/7162604842756705542?is_copy_url=1&is_from_webapp=v1] (sonido original).

comida de ayer y avisas a tu madre de que todo está bien para que esa noche ambas podáis dormir tranquilas (Conor, 2022).

En el mundo pospandemia, los países se venden como destino para teletrabajar, se acude a ellos como salida de países de origen que tienen alquileres y costos demasiado altos. Los jóvenes son quizá el grupo, que por necesidad o por convicción, toma con mayor frecuencia la salida del emprendimiento. Un joven asiático en TikTok canta con desgano: "Soy un esclavo corporativo, trabajo de escrito es lo que hago. Necesito mucho dinero. Me amanezco trabajando también. Vivo un estilo de vida costoso que no quiero cambiar, por eso necesito un trabajo estable que me permita comprar algunas joyas de oro" (Alycotts, 2020).⁶ Y en ese proceso, se consumen mientras consumen.

Tercer acto. Consumidos: "In the fake plastic earth"⁷

En YouTube encontramos los videos de *hauls*. "Botines" es la traducción. Suena a algo que ha sido atrapado, usurpado con violencia, cazado, pero son objetos comprados. Muchos. Se van colocando frente a la pantalla hasta saturarla. Útiles escolares. Ropa. Zapatos. Juguetes. Tomados seguramente con descuido. Firmados por ellos o sus padres con una tarjeta de crédito. Comprados con un *click* en Amazon o Shein con una tarjeta de crédito. No hay mochila, zapatera, clóset, vitrina en los que quepan. Se necesitarían años de secundaria para gastarlos. Salidas todas las noches para exhibirlos. Otros jóvenes son *unboxers*. Lo que hacen es abrir cajas. El objeto (televisor, celular, juguete) es secundario. Lo importante es documentar la apertura, el olor del producto nuevo, el aura del producto-por-venir. Para luego

⁶ Traducción propia. Consúltese en TikTok, de Alycotts [@alycotts.com], del 13 de noviembre de 2020, [https://www.tiktok.com/music/original-sound-Ady-%F0%9F%87%-B5%F0%9F%87%AD-6898210944317623041?lang=es&is_copy_url=1&is_from_webapp=v1].

⁷ Fragmento de la canción de Radiohead, "Fake Plastic Trees".

desechar la caja. En los documentales sobre violencia, niños y jóvenes del microtráfico,⁸ los que no nacieron pa'semilla,⁹ exhiben sus zapatos Nike, sus camisetas Adidas. En mis aulas, otros y otras jóvenes más privilegiados que los miran reclaman: “¿por qué gastan dinero en esas cosas?”. Otro, sentado detrás, increpa: “¿por qué nosotros sí y ellos no?”. Por qué unos podrían y otros, no. En TitTok otros jóvenes populares, que sí no pueden, responden, no se sabe si con alienación o venganza a esta “exclusión de los consumos”. Toman imágenes de modelos de Gucci, Balenciaga, Dior. En sus casas precarias recrean la ropa, los zapatos, los accesorios con fundas de basura, con botellas de plástico que transforman en zapatillas, con cordones de colgar ropa con los que posan igual que el modelo de la foto. Es la venganza de la copia, del “tercer mundo”, de los sin marca, de los que no pueden comprarlas. Sin embargo, la marca igual saca rédito de eso: cazarla con o sin violencia, abrir su caja, se ha convertido en un aspiracional, incluso para los que con suerte tienen para vivir el día. TikTok, YouTube, generan plusvalía con sus datos. Los jóvenes tienen su *like*, su minuto de fama, como señalaba Andy Warhol, esos minutos que a todos nos corresponderían en el futuro. La corporación, generosamente, les ha lanzado una moneda por esos miles de vistas o *likes*.

Este nuevo tipo de capitalismo se denomina también de hiperconsumo. El ejercicio de consumo reemplaza el ejercicio democrático: la libertad es principalmente una libertad para consumir (García de la Huerta, 2010). Uno de sus cambios más importantes son las formas de consumir. En el capitalismo industrial, *se ahorra en el presente para comprar en el futuro*. En el contemporáneo, *se compra en el presente para pagar en el futuro*. El horizonte de futuro es una deuda. Pagarla compromete el futuro, la acción futura, por eso es una deuda de existencia (Lazzarato, 2013).

⁸ Revisar, por ejemplo, los documentales *La sierra* (2004), dirigido por Margarita Martínez Escallón y Scott Dalton; *Noticias de una guerra particular* (1999), dirigido por João Moreira Salles y Katia Lund, o *La vida loca* (2009), dirigido por Christian Poveda.

⁹ Referencia al libro de 1990 de Alonso Salazón: *No nacimos pa' semilla. La cultura de las bandas juveniles en Medellín*.

La generación actual convierte al yo y al cuerpo en su proyecto (Le Breton, 2007), porque en la sociedad del riesgo, de la crisis del metarrelato, es lo que se puede controlar. Los referentes de construcción de identidad –sexo, raza, clase, religión, nación– se debilitan, por lo que el consumo empieza a convertirse en una variable de construcción de identidad (Bauman, 2015). Así, estos mercados de la vida sujetan socialmente los cuerpos juveniles para que incorporen esos mundos (Lazzarato, 2014) en sus vestimentas, estilos de vida, pasos de baile. Y si no se puede, pues se emulan esos mundos, aunque sea con materiales de desecho. Un reto en TikTok tiene este audio musical: “Oh no, estoy comprando de nuevo por internet. Para tratar de olvidar el vacío dentro de mí. Los gusanos del capitalismo se han comido mi cerebro”.¹⁰

Este hiperconsumo se sostiene de la deuda, que es una de las máquinas de captura de la subjetividad juvenil: “la deuda actúa a la vez como una máquina de captura, de depredación o de punción sobre la sociedad en su conjunto [...] asimismo en cuanto dispositivo de producción y gobierno de las subjetividades individuales” (Lazzarato, 2013: 36). La deuda es tanto micro como macro. Los sujetos están endeudados, pero también los Estados en estas economías precarias, que por eso recortan precisamente los planes de educación, de salud, de bienestar que impactan directamente a estos grupos. En Ecuador, en pleno auge de la pandemia, a pesar de que se acumulaban y perdían cuerpos en morgues y calles, se pagaba puntualmente la deuda. El último reporte de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal, 2021) plantea que América Latina es la región que tiene un mayor peso de deuda externa y que los índices de pobreza y pobreza extrema subieron, a pesar de las transferencias de emergencia realizadas por pandemia, transferencias que serán retiradas en estos próximos años. La búsqueda continua de trabajo, el exceso de horas laborales provocadas por los trabajos flexibles, las

¹⁰ Traducción propia. Consúltese en TikTok, de Morgan Morse [@themorseco-da], del 2 de febrero de 2021, [https://www.tiktok.com/music/original-sound-6919260763857128198?lang=es&is_copy_url=1&is_from_webapp=v1/] (sonido original).

demandas de certificación y estudio, el estrés de las evaluaciones laborales o procesos de selección, la continua generación de contenidos y procesos cognitivos de las economías de la atención, generan un cansancio continuo.

Cuarto acto. “Agotados de esperar el fin”¹¹

Los retornos pospandémicos sólo han traído en Ecuador crisis sociales y de violencia. Al parecer, el virus era como una suerte de *iceberg* que escondía otros malestares, ya no biológicos, sino psicosociales, como diría Byung-Chul Han (2014). Después de casi dos años de educación en línea, los jóvenes depresivos, ansiosos, tristes, se han multiplicado. Un audiomeme en TikTok canta: “A las 3 se va pal Meet. A las 4 va pal Zoom. Para eso de las 5 estaba en word. Se hizo la que estaba en línea jugando al *Among Us* y a las clases no les puso ni atención. La bebecita estudia *online*. Se mete al *link*”.¹² Están cansados de las pantallas. Los exiliados por la brecha digital, pues desertaron, acogidos por las bandas, las maras, el narcotráfico. En Ecuador se calculaban cifras superiores a 150 000, que parecían discretas a la luz del relato de mis colegas de colegios públicos o populares. Son quizá aquellos que ahora leen amenazas de muertes con sílabas temblorosas.

Achille Mmembe (2011) dirá que éste es un mundo en el que se vive por la espada. Eso implica que los sujetos contemporáneos, más aún las generaciones de jóvenes, deben tener una alta maleabilidad para adaptarse a los continuos embates de la sociedad del riesgo. Unos viven por la espada, otros la empuñan, mientras tratan de leer una amenaza escrita en un papel, con faltas ortográficas entre *emojis* y *stickers*. Cansados de la vida precarizada, buscan la muerte en la adicción, en el tráfico, en el sicariato. Pero incluso si nos referimos a

¹¹ Título de una canción de la banda Ilegales.

¹² Consúltese en TikTok, de KathPA [@kathcrush], del 27 de septiembre de 2020, [https://www.tiktok.com/@kathcrush/video/6877277507029060866?is_copy_url=1&is_from_webapp=v1].

jóvenes privilegiados, Han (2012) planteará que hemos configurado una sociedad del cansancio, producto no sólo de variables externas, sino internas; resultado de procesos de explotación y autoexplotación que afectan a todos los sectores sociales. Mientras los jóvenes populares *explotan*, los de sectores privilegiados se *autoexplotan*. Se suma la producción y el consumo de contenidos digitales en las economías de la atención, que han transformado a los jóvenes en obremos de datos,¹³ en el marco de técnicas de producción del yo (Laval y Dardot, 2013). Han (2012) reflexiona que esta sociedad de rendimiento, esta sociedad del “Just do it”,¹⁴ del exceso de positividad, produce depresivos y fracasados. La gestión del yo en los jóvenes contemporáneos no termina. Parece no poder terminarse. Un joven en TikTok dice:

Una vez que mi cabello crezca, y me empiece a vestir mejor, y empiece a ejercitarme y a tomar mi medicación a tiempo, y empiece a recordar bañarme con regularidad y recuerde comer regularmente y pagar mis deudas, y tener un mejor peinado y desarrolle una rutina de cuidado de la piel, y una rutina para curar mi niño interior, SERÁ EL FIN PARA USTEDES, PERRAS.¹⁵

El peso del precariado y de ser empresario de sí mismo genera en los jóvenes síntomas concretos que producen excesos o parálisis. Una encuesta global del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) de 2021 a jóvenes entre 15 y 24 años indica que un tercio de esos jóvenes se sienten ansiosos o nerviosos, y una quinta parte, deprimidos. La misma Organización Mundial de la Salud (OMS, 2021) y la World Health Organization (WHO, 2017) han declarado su preocupación por esta nueva epidemia de salud

¹³ Estudios distintos plantean que los grupos juveniles son los que más usan las redes, consúltese: [<https://marketing4ecommerce.net/cuales-redes-sociales-con-mas-usuarios-mundo-ranking/>].

¹⁴ Eslogan de la marca deportiva Nike, Han lo utiliza como metáfora de la sociedad de rendimiento.

¹⁵ Traducción propia. Cuenta eliminada [@thebeesknees96] de TikTok.

mental en este grupo, en la que el suicidio es la segunda causa de muerte en Estados Unidos y la tercera en América Latina (Infobae, 2019; OPS, 2021). El suicidio es la negación del futuro. Un joven en TikTok dice: “Tengo 19 años. Estoy soltero. A veces no quiero vivir. A veces sí quiero vivir. Ando ahí, sabiendo si vivo o no. Como todos”.¹⁶ Otro responde a un comentario: “Cómo te siiiieentes, wey. Me siento bien. O sea me siento bien dentro de lo que cabe. Sí me está llevando la chingada, pero nos está llevando a TODOS. No soy especial”.¹⁷

Además, se suman los efectos del aislamiento. Berardi (2017) dirá que existen peligros concretos en este pasaje de tener relaciones de conjunción entre los cuerpos a relaciones de conexión a través de medios digitales, que se han incrementado con la pandemia, ya sea por los continuos procesos de aislamiento propios de las cuarentenas o por el incremento de la inserción tecnológica en la vida cotidiana. Sin embargo, ya antes de la pandemia podíamos percibir fenómenos como los de los *hikikomoris*, esos chicos y chicas japoneses que no abandonan sus habitaciones y lo resuelven todo a partir de la pantalla. Lovink (2019) dirá que la tecnología nos hace “tristes por diseño”. Sin embargo, en redes se pretende, como este reto de TikTok, que los jóvenes pasen de apariencias cansadas y desaliñadas a lujosas y glamorosas. Es necesario ser resiliente, ser capaz de pasar del desecho al lujo, como dice este audiomeme: “A: ¿Qué es lo que haces en aquellos días en los que no te sientes confiada o poderosa? B: Ah, *pretendo*. ¿Por qué no hacerlo? O terminaría llorando hasta quedarme dormida. ¿Quién quiere hacer eso?”.¹⁸ En este reto los jóvenes pasan de apariencias y rostros destruidos a *looks* glamorosos y maquillados.

¹⁶ Consúltese en TikTok, de Oscr Pop [@oscrpop], del 14 de marzo de 2021, [https://www.tiktok.com/@oscrpop/video/6939676327922437381?is_copy_url=1&is_from_webapp=v1] (sonido original).

¹⁷ Consúltese en TikTok, de Andres Johnson 256 [@andresjohnson], de 2022 (sin fecha exacta), [https://www.tiktok.com/@andresjohnson/video/7140094565721099525?is_copy_url=1&is_from_webapp=v1&q=Andres%20Johnson256&t=1669003448634].

¹⁸ Traducción propia. Consúltese en TikTok, de Ray Dazzy [@raydazzy] (s.f.), [https://www.tiktok.com/@raydazzy/video/7050963190850555142?is_from_webapp=1&sender_device=pc&web_id=7168144660451165701].

Así los usuarios juveniles se esclavizan en la producción de contenidos que resultan en una “puesta de escena agotadora con diferencias mínimas” (Lovink, 2019: 190).

El capitalismo desarticula los vínculos, debilitados ya por la pandemia. Por un lado, reduce al otro a un competidor, ya que el neoliberalismo implica un “todos contra todos”. Por otro lado, las mismas redes generan una socialidad programada (Bucher, 2012), guiada por los algoritmos y la búsqueda de plusvalía de datos comercializables. Las formas de socialidad dejan de ser éticas para centrarse en lo estético (Gálvez, 2004), en tiempos de producción y espectacularización del yo, en tiempos de extimidad (Sibilia, 2008). Los sujetos tienen que, además de sobrevivir, producir existencia en redes sociales, pero producir existencia digital no significa producir vínculo. Un reto en TikTok lo plantea:

Yo me maquillo un poquito y mi mamá ya me va diciendo “para qué te arreglas si yo no te he dado permiso pa salir”. Y yo “a ver madre, yo hago TikToks, esos TikToks no se hacen solos. Alguien los tiene que hacer [...] Yo me arreglo para la gente del TikTok. No para salir. No te me confundas vieja, YO NO TENGO AMIGOS PARA SALIR”.¹⁹

La competencia continua, la precarización, el teletrabajo, la evaluación laboral, la socialidad algorítmica que visibiliza a unos y oculta a otros (usualmente a aquellos que son distintos) van debilitando los procesos de socialización y vinculación, lo que abre camino a la depresión, la ansiedad, y en nuestros contextos, a la violencia organizada, que son formas de reemplazo del vínculo: “hermanos”, “hermanitos”, llamaban los jóvenes líderes de bandas a aquellos que deseaban liberar. Todas éstas son diversas formas de manifestar que “no se puede”. Deleuze dirá que *el agotado* es más que un sujeto cansado. El cansancio es físico y mental, mientras que el agotado ha agotado precisamente las condiciones de posibilidad (Deleuze, 1992), de futurabilidad,

¹⁹ Consúltese en TikTok, de Sophie Sullivan [@sophiesullivan] (s.f.), “Yo me maquillo un poquito”, [https://vm.tiktok.com/ZSbbyRhq/] (sonido original).

entendidas como producción de futuro, de poder configurar un otro mundo posible.

Acto final. Huir del mundo o hacer huir el mundo

Días antes de los ataques en Guayaquil, en la institución donde trabajo se debate el acto cívico mensual. Los estudiantes están dispersos, no cantan con orgullo el Himno Nacional. *Salve, oh, Patria, ¡mil veces! ¡Oh, Patria! ¡Gloria a ti! ¡Gloria a ti! Ya tu pecho, tu pecho rebosa. Gozo y paz, ya tu pecho rebosa.*²⁰ *Gozo y paz. Gozo y paz*, queremos que canten en estas circunstancias. Cuando les pregunto qué sucede, sus respuestas ocultan que nadie quiere servir a esta patria. Estudiar aquí, trabajar aquí, seguir aquí. Ha circulado una falsa amenaza de las bandas a colegios y universidades privilegiadas. Los padres claman un nuevo encierro. Dentro de casa está la vida digital, el videojuego, el porno, la soledad con o sin medicamentos, los *chats* en los que se comunican con *stickers*. *Qué más puedo hacer aquí, me dicen. Qué más puedo hacer aquí. No se puede. ¿Dónde pueden los jóvenes? ¿Dónde pueden de verdad?*

Si entendemos el futuro como producción de posibles, como creación de mundo, como “lo que pone un mundo en obra” (Rolnik, 2007), el capitalismo de la sociedad del riesgo ha ido debilitando esas condiciones de producción. Sin embargo, la máquina capitalista no las ha aniquilado, no las ha hecho morir completamente. Son los y las jóvenes los protagonistas de este actual tiempo de las minorías. Son los y las jóvenes los protagonistas de las mareas verdes de mujeres, de los movimientos LGBTQI+, de los movimientos ambientalistas, quienes están detrás de los *hackeos* electrónicos o de los movimientos contra la explotación laboral. Son ellos y ellas quienes utilizan las redes sociales o crean también plataformas para indignarse, protegerse de la vigilancia del Estado, crear colectivos de apoyo y de expresión (Pleyers, 2018) en unas formas-otras de politicidad,

²⁰ Fragmento del Himno Nacional de Ecuador.

ya no estructuradas desde las instituciones modernas, ya no desde la universidad o el partido. Éstas son también formas de “sobrevivir en estas condiciones de cerco de la subjetividad” (Guattari, 2015: 217). Estas nuevas formas de construcción de identidad y manifestación juvenil pueden considerarse como modos de subjetivación, entendidos como “las diversas maneras que tienen los individuos y subjetividades de constituirse como sujetos: estos procesos solo valen en la medida en que, al realizarse, escapen al mismo tiempo de los saberes constituidos y de los poderes dominantes” (Deleuze, 1996: 245). Son formas de hacer-vida, una vida-otra en medio de estas máquinas necropolíticas de los Estados autoritarios con dinámicas de precarización, del narcotráfico, del endeudamiento, que no sólo matan, sino que tienen formas más sutiles de hacer-morir.

Andrew Culp (2016) plantea la noción de destrucción del mundo, no en el sentido del Antropoceno –en el que esta generación enfrenta formalmente la crisis ambiental e incluso la noción de extinción–, sino como posibilidad de construir un mundo distinto a partir de la destrucción del anterior. Estos y estas jóvenes, a partir de sus enunciados, estéticas, acciones, participan de formas de *hacer huir el mundo* (Pelbart, 2009), que son distintas a la depresión, el aislamiento, el suicidio, el asesinato, que son formas más bien de *huir del mundo*. Participan de formas para que se pueda ser-hacer algo, para que se pueda ser-hacer otra cosa. Para que se pueda, de algún modo, vivir.

Referencias

- Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y Youth Business International (YBI) (2020), “El Programa de Emprendimiento Juvenil en América Latina y el Caribe. Informe de impacto”, BID Lab, noviembre, [<https://publications.iadb.org/es/el-programa-de-emprendimiento-juvenil-en-america-latina-y-el-caribe>].
- Bauman, Z. (2015), *Modernidad líquida*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

- BBC News Mundo (2021), “La mayoría de los jóvenes teme por el futuro debido al cambio climático”, 14 de septiembre, [https://www.bbc.com/mundo/noticias-58560657].
- Berardi, F. (2003), *La fábrica de la infelicidad. Nuevas formas de trabajo y movimiento global*, Traficantes de Sueños, Madrid.
- Berardi, F. (2007), *Generación post-alfa: patologías e imaginarios en el semiocapitalismo*, Tinta Limón, Buenos Aires, [http://tintalimon.com.ar/archivos/file/pdfs/pdf_978-987-23140-4-0.pdf].
- Berardi, F. (2014a), *Después del futuro. Desde el futurismo al cyberpunk. El agotamiento de la modernidad*, Enclave de Libros, Madrid.
- Berardi, F. (2014b), *La sublevación*, Surplus, Ciudad de México.
- Berardi, F. (2017), *Fenomenología del fin. Sensibilidad y mutación conectiva*, trad. de Alejandra López Gabrielidis, Caja Negra, Buenos Aires.
- Berardi, F. (2019), *Futurabilidad: la era de la impotencia y el horizonte de la posibilidad*, Caja Negra, Buenos Aires.
- Bucher, T. (2012), *Programmed Sociality: A Software Studies Perspective on Social Networking Sites*, tesis de doctorado en Filosofía, Faculty of Humanities-University of Oslo, Oslo.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal) (2021), *La paradoja de la recuperación en América Latina y el Caribe. Crecimiento con persistentes problemas estructurales: desigualdad, pobreza, poca inversión y baja productividad*, Informe Especial Covid-19, núm. 11, [https://repositorio.cepal.org/handle/11362/47043].
- Conor, P. (2022), “Hay que ganarse la vida”, *El Salto*, 27 de octubre, [https://www.elsaltodiario.com/opinion/hay-que-ganarse-la-vida?fbclid=IwAR3OE6N0W_Df_aTU0u1ij5UW4v2g3M2_Pq-yEBiSb3b1VmKsnY9XvVSH594Q].
- Culp, A. (2016), *Oscuro Deleuze*, Melusina, Tenerife.
- Deleuze, G. (1992), “El agotado”, *Imperceptible Deleuze. Espacio para compartir la obra de Gilles Deleuze*, [http://imperceptibledeleuze.blogspot.com/2016/05/el-agotado.html].
- Deleuze, G. (1996), *Conversaciones, 1972-1990*, Pre-Textos, Valencia.
- Deleuze, G. (2006), “Postscriptum sobre las sociedades de control”, *Polis. Revista Latinoamericana*, núm. 13, pp. 1-7.

- Deleuze, G. y Guattari, F. (2005), "Sobre el capitalismo y el deseo", en Deleuze Gilles, *La isla desierta y otros textos. Textos y entrevistas (1953-1974)*, ed. de David Lapaujade, Pre-Textos, Valencia.
- Gálvez, A. (2004), "Producción de compromiso y sentido de realidad en los entornos virtuales. Un análisis etnográfico", *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, núm. 5, primavera, pp. 35-56, Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, [<https://atheneadigital.net/article/view/n5-galvez-1/116pdf-es>], (consultado en junio 2021).
- García de la Huerta, M. (2010), "Foucault y el neoliberalismo: una lectura crítica", en Vanessa Lemm (ed.), *Michel Foucault: neoliberalismo y biopolítica*, Ediciones Universidad Diego Portales, Santiago de Chile.
- Gómez Villar, A. (2016), "El abandono: el lugar (des)habitado por las vidas precarias", *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, vol. 1, núm. 16, pp. 113-136, Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, [<https://atheneadigital.net/article/view/v16-n1-gomez/1737-pdf-es>].
- Guattari, F. (1996), *Caosmosis*, Manantial, Buenos Aires.
- Guattari, F. (2015), *¿Qué es la ecosofía?: textos presentados y agenciados por Sthepane Nadaud*, Cactus (Serie Occursus), Buenos Aires.
- Han, B.-C. (2012), *La sociedad del cansancio*, Herder, Barcelona.
- Han, B.-C. (2014), *Psicopolítica: neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*, ed. de Manuel Cruz, Herder, Barcelona.
- Illouz, E. (2019), *Capitalismo, consumo y autenticidad: las emociones como mercancía*, Katz, Buenos Aires.
- Infobae (2019), "De qué mueren los jóvenes en América: las tres principales causas evitables", *Infobae*, 6 de marzo, [<https://www.infobae.com/america/america-latina/2019/03/06/de-que-mueren-los-jovenes-en-america-las-tres-principales-causas-son-evitables/#:~:text=Los%20j%C3%B3venes%20en%20las%20Am%C3%A9ricas,los%20pa%C3%ADses%20a%20tomar%20medidas>].
- Laval Christian, C. y Dardot, P. (2013), *La nueva razón del mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal*, Gedisa, Barcelona.

- Lazzarato, M. (2006), *Por una política menor. Acontecimiento y política en las sociedades de control*, Traficantes de Sueños, Madrid.
- Lazzarato, M. (2013), *La fábrica del hombre endeudado. Ensayos sobre la condición neoliberal*, Amorrortu, Buenos Aires.
- Lazzarato, M. (2014), *Signs and Machines. Capitalism and the Production of Subjectivity*, Semiotext(e), South Pasadena, Los Ángeles.
- Le Breton, D. (2007), *Adiós al cuerpo*, La Cifra, México.
- Lovink, G. (2019), *Tristes por diseño. Las redes sociales como ideología*, Edición Consonni, Bilbao.
- Lytard, J.-F. (1990 [1974]), *Economía libidinal*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- Margulis, M. (ed.) (1996), *La juventud es más que una palabra: ensayos sobre cultura y juventud*, Biblos, Buenos Aires.
- Mead, M. (2002), *Cultura y compromiso. Ensayo sobre la ruptura generacional*, Gedisa, Barcelona.
- Mbembe, A. (2011), *Necropolítica*, Melusina, Madrid.
- Negri, A. y Guattari, F. (1999), *Las verdades nómadas & General Intellect, poder constituyente, comunismo*, vol. 2, Akal, Madrid.
- Organización Internacional del Trabajo (OIT) (2020), *Tendencias mundiales del empleo juvenil 2020. La tecnología y el futuro de los empleos. Resumen ejecutivo*, [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_737662.pdf].
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2021), *Salud mental del adolescente*, [<https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>].
- Organización de Naciones Unidas (ONU) (2020), “Covid-19 y juventud: Covid-19 y empleo”, Impacto académico, [<https://www.un.org/es/impacto-acad%C3%A9mico/covid-19-y-juventud-covid-19-y-empleo>].
- Organización de Naciones Unidas (ONU) (s.f.), “Juventud. Desafíos globales”, [<https://www.un.org/es/global-issues/youth>].
- Organización Panamericana de la Salud (OPS) (2021), *Mortalidad por suicidio en la Región de las Américas. Informe regional 2010-2014*,

- [https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/53628/9789275323304_spa.pdf?sequence=1&isAllowed=y].
- Ortega y Gasset, J. (1996 [1928]), "Juventud, cuerpo", en *Meditaciones de nuestro tiempo. Las conferencias de Buenos Aires, 1916-1928*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, pp. 207-228.
- Patto, A. (2019), *La teoría de la subjetividad en el pensamiento de Gilles Deleuze. Trayectoria del concepto y actualidad del problema*, tesis de doctorado en Filosofía, Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México.
- Pelbart, P. (2009), *Filosofía de la deserción. Nihilismo, locura y comunidad*, Tinta Limón, Buenos Aires.
- Pleyers, G. (2018), *Movimientos sociales en el siglo XXI. Perspectivas y herramientas analíticas*, prefacio de Boaventura de Sousa Santos, posfacio de Breno Bringel, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires.
- Rolnik, S. (2007), "Antropofagia zombie", *Brumaria*, núm. 8, pp. 1-9.
- Servigne, P. y Stevens, R. (2020), *Colapsología*, Arpa Editores, Buenos Aires.
- Sibilia, P. (2008), *La intimidad como espectáculo*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- Srnicek, N. (2018), *Capitalismo de plataformas*, Caja Negra, Buenos Aires.
- Urcola, M. A. (2003), "Algunas apreciaciones sobre el concepto sociológico de juventud", *Invenio*, vol. 6, núm. 11, pp. 41-50.
- World Health Organization (WHO) (2017), *Depression and Other Common Mental Disorders. Global Health Estimates*, [<https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/254610/WHOMSD?sequence=1>].
- Zerega, M. (2022), *Dos formas de ser máquina: subjetividad, capitalismo y redes sociales*, tesis de doctorado en Teoría Crítica, Instituto de Estudios Críticos de México, Ciudad de México.
- Zerega-Garaycoa, M. M., Tutivén-Román, C., Marchán, P. y Donoso-Figueiredo, D. (2022), "El fin del imperio de la juventud: futurabilidad y juvenicidio moral", *Revista Latinoamericana de*

Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, sección no indexada, vol. 20, núm. 3, septiembre-diciembre.

Zuboff, S. (2019), *La era del capitalismo de la vigilancia. La lucha por un futuro humano frente a las nuevas fronteras del poder*, Paidós, Buenos Aires.

Fecha de recepción: 21/11/22

Fecha de aceptación: 04/07/23

DOI: 10.24275/tramas/uamx/202259227-252

Espacios para el desarrollo de adolescencias y juventudes: acciones en CALUC de Zapopan, Jalisco

*Alejandro Castro Ledesma**

*María Carolina Gijón Hinojosa***

Resumen

El artículo describe el trabajo realizado en el Centro Artístico Lúdico y Cultural (CALUC), un Centro Modelo de Atención a adolescencias y juventudes del municipio de Zapopan, Jalisco. Se busca dar a conocer la experiencia de los usuarios al asistir al centro y ser beneficiarios de los servicios que se brindan. Se parte de la idea de que en el CALUC encuentran una comunidad en la cual se sienten incluidos y reconocidos no sólo entre pares, sino por parte de los adultos que trabajan ahí. En el centro hallan un espacio para ser libres de expresar ideas, sentires, y en donde pueden hacer cuestionamientos con libertad sin temor al juicio. Aquí se describe un estudio cualitativo fenomenológico que explora con mayor profundidad la experiencia de los participantes. Se basa en el estudio de dos grupos focales de forma presencial en las instalaciones del CALUC, en los que participan ocho hombres y doce mujeres con asistencia al centro mínima de tres meses. Se utiliza una adaptación de la entrevista semies-

* Psicólogo del Centro Artístico, Lúdico y Cultural (CALUC), es docente del Instituto Tzapopan, Jalisco. Correo electrónico: [lic.alexcastro@gmail.com] / ORCID: [https://orcid.org/0000-0002-5504-3601].

** Coordinadora del Centro Artístico, Lúdico y Cultural (CALUC), Zapopan, Jalisco. Correo electrónico: [carolinagh1013@gmail.com] / ORCID: [https://orcid.org/0000-0002-1453-1377]

estructurada diseñada para describir el estado de los vínculos, la identidad y los acuerdos de una comunidad. El análisis de las entrevistas da cuenta de que, según el supuesto de partida, los usuarios del CALUC encuentran un espacio que les brinda libertad para desarrollar ideas, un ambiente que les invita a convivir, a cuidarse, en donde se sienten tomados en cuenta e incluidos.

Palabras clave: adolescencias, juventudes, centro modelo, resiliencia, horizontalidad.

Abstract

This paper describes the work that is done at the Artistic, Recreational and Cultural Center, a Model Center for Attention to adolescents and youth from Zapopan, Jalisco. This writing seeks to publicize the experiences of users when attending the center and being beneficiaries of the services provided. It starts from the idea that teenagers and young people find in CALUC a community where they feel included, recognized not only between teenagers but also from the adults who work there. They find in this center a place to feel free to express ideas, feelings and to disagree. It is a qualitative phenomenological study that allows deeper exploration of the experiences from the participants. Two focus groups are carried out in person, in which eight men and twelve women with at least three months of going to CALUC participate. With the use of a semi structured interview to describe the status of relationships, identity and agreements of a community. The analysis shows that as it is supposed the assistants of the center find a place where they feel free to develop ideas, it is a place where they feel invited to socialize, care for each other and where they feel included.

Keywords: adolescences, youth, model center, resilience, horizontality.

Introducción

Durante la adolescencia se atraviesan cambios no únicamente físicos, también se experimentan modificaciones a nivel relacional con pares y con adultos. Al crecer en un contexto diseñado para la vida adulta, cuando se transita esta etapa es usual que exista un sentimiento de invalidación, poco reconocimiento, de incomprensión a las ideas y necesidades que se tienen. Asimismo, en la adolescencia se cuenta con tiempo libre y necesidad de compartir con el otro, en este sentido, que existan espacios donde invertir este tiempo libre, socializar, y donde las adolescencias y juventudes encuentren “eso” que no encuentran en otros espacios invita a que exploren nuevas formas de compartir.

Los espacios como el Centro Artístico Lúdico y Cultural (CALUC), diseñados para atender las necesidades que las juventudes y adolescencias, demandan generar condiciones en las que puedan transitar estas etapas sintiéndose escuchados, acompañados, respaldados e invitados a cuidar de sí y de sus pares.

El Centro Artístico Lúdico y Cultural (CALUC)

En febrero de 2021, el CALUC abre sus puertas como parte de las estrategias del Departamento de Protección a la Niñez y Adolescencia, del Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia del Municipio de Zapopan, Jalisco (DIF Zapopan).

Antecedentes

El centro surge como respuesta a las necesidades del municipio en 2018, cuando Zapopan ocupó el segundo lugar con mayor población en el estado de Jalisco entre los 15 y 29 años de edad. Dentro del diagnóstico se elaboraron encuestas en zonas de trabajo previo, encuestas en el primer perímetro, encuestas aplicadas por las delega-

ciones, mapeo de colaboradores, mapeo de vecinos, además del mapeo de actores institucionales, dependencias municipales, estatales y organizaciones de la sociedad civil (osc).¹

El CALUC es presentado a la comunidad como un espacio de infraestructura moderna, con servicios orientados a prevenir y reducir el riesgo psicosocial en las juventudes zapopanas, dirigiendo su oferta a adolescentes (13-17 años de edad) y jóvenes (18-25 años), mediante la atención de su salud integral, participación social, cultural y educativa. Tiene la visión de construir una comunidad educada, participativa, inclusiva y solidaria, con valores culturales pacíficos, saludables y sustentables. Asimismo, desarrollar sus actividades dentro del siguiente objetivo general:

Proteger y restituir el pleno ejercicio de los derechos de adolescentes y jóvenes a través de un Centro Juvenil que se constituya como espacio de atención integral a la salud física y psicológica mediante actividades recreativas y deportivas, apoyo pedagógico, acceso a la justicia y reinserción social, talleres de atención terapéutica grupal e individual, capacitación y vinculación laboral.²

Para su cumplimiento se consideran los siguientes objetivos específicos:

- Promover el desarrollo de habilidades sociales que impacten de manera positiva en el desarrollo psicosocial de adolescentes y jóvenes mediante actividades culturales, deportivas y formativas.
- Brindar espacios de interacción entre jóvenes que viven en situaciones de riesgo, en donde se reconozcan y resignifiquen sus experiencias de vida.
- Fomentar la construcción de una cultura de paz como pilar de la inclusión social.

¹ La información es obtenida del archivo digital del centro, se expone con la finalidad de generar contexto, mas no es el objetivo del presente escrito profundizar en la creación del espacio.

² Información obtenida del archivo digital del centro.

- Promover la educación como vehículo para desempeñar un papel activo en el proceso decisorio en materia social, económica y política.
- Promover la formación y vinculación para la integración profesional en el mercado laboral.
- Reforzar el sentido de identidad y pertenencia en las y los jóvenes.

Espacio de seguridad e identidad

El CALUC se funda bajo el argumento de que las y los jóvenes requieren de espacios de desarrollo para cambiar de manera activa el papel que juegan en el entorno, al fomentar su participación y reconocer su capacidad como actores estratégicos en la sociedad, sentando así las bases para una transformación gradual hacia la cultura de paz.

Personal dentro del centro

El personal que se contempla para el CALUC en su diseño original consta de cuatro personas de base³ para su coordinación y buen funcionamiento: una persona en coordinación, una en intendencia y dos psicoterapeutas. Para la atención del huerto urbano, deporte, consultorio médico, sala de cómputo, artes gráficas, escénicas, música, cocina, tienda e incubadora de proyectos se planifica la coordinación con otras dependencias del ayuntamiento, voluntariado y prestadores de servicio social.⁴

³ Asisten los cinco días de la semana y cubren un horario específico.

⁴ En México se presta servicio social durante la formación académica en algunas escuelas desde el bachillerato, en otras como requisito para obtener el título de licenciatura o ingeniería.

Metas

Para su creación se contempló el beneficio directo para cien adolescentes y jóvenes del municipio de Zapopan, así como para cien familias beneficiadas indirectamente.

Se justifica la creación del programa debido a que entre 2015 y 2019 el sistema DIF Zapopan atiende a 111 adolescentes que enfrentan algún conflicto legal. Dichos jóvenes están distribuidos en 31 colonias del municipio. Las edades de estos jóvenes oscilan entre los 15 y 20 años, siendo la edad de mayor frecuencia 19 años. La atención que se brinda en ese momento es una combinación de libertad asistida⁵ (para 51 usuarios) y la terapia psicológica (74 usuarios).

Las actividades propuestas para alcanzar metas y dar cumplimiento a los objetivos están distribuidas en los siguientes talleres: serigrafía, grabado, dibujo, pintura, muralismo, música, producción, cocina, agricultura urbana, cómputo, fotografía, skate, así como actividades de ludoteca, consulta psicológica, recreación y lectura.

Actividades dentro del centro

Desde su inauguración en 2021 hasta octubre de 2022, se desarrollan talleres, convivencias, visitas de diferentes instituciones y funcionarios públicos. Es importante resaltar que el CALUC funciona como espacio formativo informal, es decir, aunque se brindan talleres formativos, las adolescencias y juventudes pueden utilizar el centro de forma libre y autogestiva.

⁵ Medidas dictadas por el Centro de Justicia Penal para Adolescentes del Estado de Jalisco.

Talleres

Se realizan un total de 175 talleres gracias a la vinculación con instituciones públicas, privadas, voluntarios⁶ o los propios jóvenes interesados en compartir conocimientos con las y los asistentes al centro. Entre los talleres que se ofertan de forma constante se tienen los desarrollados en el estudio de grabación: batería, guitarra eléctrica, acústica y bajo eléctrico; en el salón de artes plásticas: dibujo, pintura y grabado. Asimismo, gracias a la colaboración con el Instituto de las Juventudes Zapopan y su Programa de Juventudes Alternativas, contamos con oferta de talleres de baile: K-pop, breakdance y freestyle, que se desarrollan en el salón de artes escénicas. Como resultado de estos talleres, se han conformado dos ensambles musicales y grupos de baile, los cuales cuentan con la opción de presentarse en eventos dentro y fuera del sistema DIF.

Por otro lado, se realizan talleres que promueven la educación sexual y la salud mental de las personas usuarias del centro, se abordan temas relacionados con el manejo de emociones, el conocimiento de los procesos fisiológicos y emocionales del ciclo menstrual, así como la construcción de redes de apoyo.

Convivencias

El CALUC funciona también como espacio de vinculación y construcción de comunidad. En este sentido, se realizan celebraciones de cumpleaños, festejos de fechas relevantes o reuniones por el simple deseo de convivir. En estas dinámicas de celebración y convivencia los adolescentes tienen un papel activo, es decir, se llevan a cabo actividades que proponen por iniciativa propia y en muchas ocasiones son ellos mismos quienes se encargan de la organización. De ese modo, la coordinación del centro toma un papel únicamente orien-

⁶ Los voluntarios son personas adultas que acuden a impartir talleres a la población del centro.

tativo, permitiendo que sean los mismos usuarios quienes construyan acuerdos y materialicen sus propuestas.

Psicoterapia

Como parte de los servicios que se brindan en el centro se encuentra la psicoterapia. Este servicio ofrece psicoterapia individual o grupal y si es pertinente se involucra también a las familias. La mayoría de las ocasiones es solicitado por los mismos usuarios quienes llenan una solicitud digital para entrar a lista de espera, en dicha solicitud especifican horarios en los que pueden asistir para recibir la atención y una vez que hay disponibilidad en la agenda, se les contacta. Cuando la atención no es buscada por iniciativa del adolescente es sugerida o solicitada por los formadores o desde la coordinación del centro.

Marco teórico-conceptual

Adolescentes y adultos jóvenes

La adolescencia es un periodo en el que, además de los cambios ampliamente estudiados y descritos en la biografía especializada, se da la transición a la vida adulta. Santrock (2006) destaca que, entre los 13 y 17 años, los adolescentes tienen acceso a una amplia gama de estilos de vida, fenómeno que se acrecienta con las redes sociales virtuales; este proceso evolutivo continúa hasta los 25 años en una etapa en la cual la experimentación y la exploración son ejes centrales. De acuerdo con Bowen (1979), en la adolescencia y la adultez joven se busca el desarrollo de autonomía como parte del proceso de diferenciación, sin embargo, suele haber una ambivalencia compleja en las acciones del adolescente (Andolfi y Mascellani, 2012), lo que dificulta que sean reconocidos como capaces y se vean atrapados en una paradoja de autonomía e identidad (Levinas, 1993).

Un fenómeno que acompaña a las adolescencias y juventudes en la actualidad es el proceso de emancipación, que es cada vez más prolongado, ya que las condiciones económicas, la extensión de la educación, la falta de oportunidades, además de la sobreprotección que algunas familias ejercen, tienden a fusionar a sus miembros por tiempos más amplios (Cameron, 2005; Andolfi y Mascellani, 2012; Medina, 2018).

El acompañamiento como intervención

Estar con Otros siendo sujetos sociales (Hinman y Ríos, 2021) hace que el acompañamiento en la vida sea fundamental en cada etapa del desarrollo, lo cual no sería diferente en la adolescencia y la adultez joven. Gergen (1996) refiere que en el aislamiento no es posible significar, es necesario de un Otro para completar la acción, tanto para desarrollar como para limitar significados.

Después de la pandemia por Covid-19, Pakman (2020) nos invita a reflexionar sobre la posibilidad del reencuentro con la corporalidad, una que honre la belleza y el placer de habitar el mundo, ya que el encuentro presencial permite que las personas formen parte de un mismo espacio, si bien el encuentro puede ser breve, no deja de ser significativo.

En el acompañamiento se desarrollan o se limitan significados, considerar el contexto como parte de la problemática, pero también de la solución, tiene sentido (Micucci, 2005); crear un entorno en donde se pueda pensar “con” en vez de “por” (Castro y Medina, 2017) da como resultado la posibilidad de generar espacios reconocedores, en donde adolescentes y jóvenes puedan explorar y desarrollar elementos importantes de lo que será su identidad.

Intervenir mediante un acompañamiento horizontal (Castro, 2021) es menos amenazante tanto para la individualidad como para la construcción de la identidad del adolescente. La aceptación y el diálogo abierto permiten descubrir los resquicios de posibles barreras, también comprender las formas en que perciben el mundo, tras

inaugurar caminos para el desarrollo y la integración de las experiencias de vida de una forma nutricia.

Esto es posible enmarcarlo en los principios de la psicología comunitaria, la cual tiene como principal característica el trabajo directo con la comunidad, no como objeto de estudio, sino como actor activo; tiene un carácter preventivo en respuesta a la escasa atención recibida por las clases bajas, las cuales suelen ser las más desatendidas (Hombrados y Gómez, 1993; Montero, 2004). La propia comunidad junto con profesionales construyen acciones específicas para abordar la realidad social. De acuerdo con esta línea de pensamiento, crear redes sociales positivas y generar ambientes de apoyo (Hombrados, 1996; Gracia, 2011) permite a las personas tener una perspectiva distinta de sus relaciones, además de encontrar espacios para el diálogo y la construcción de significados.

El desarrollo de recursos propios

La pandemia generó un “estado de suspensión perceptible en la vivencia” (Pakman, 2020: 13), se hizo una pausa en las actividades cotidianas, pero la convivencia con pares es la base prioritaria de adolescentes y jóvenes, por lo que el reencuentro no sólo ha sido esperado, sino que representa un nuevo reto para quienes estuvieron continuamente aislados: la exposición.

Los recursos a desarrollar, si bien pueden darse en la relación, son propios de cada individuo que los desarrolla (Whitaker y Bumberry, 1998); son las propias personas quienes desde sus muy particulares formas de puntuar el mundo van adquiriendo herramientas para relacionarse con lo que la vida les presenta, de ahí la variedad de conductas vistas durante el confinamiento.

Las adolescencias y juventudes buscarán en la interacción con pares los recursos que en ocasiones no encuentran en la familia (Castro y Medina, 2017), y si bien esta interacción no siempre es positiva, suele ser reconocedora, es decir, de aceptación, lo cual es un elemento fundamental para el desarrollo de lo que Medina (2018)

llama “ampliación de la conciencia”. Para que este fenómeno de la ampliación sea posible, es importante que en el ambiente en el que las juventudes se desarrollan no se les juzgue, que puedan explorar y participar, para así deconstruir ideas y conceptos, y se conviertan en protagonistas de sus propias vidas dentro de una red social personal nutricia.

Sluzki (1996) distingue esta red personal como aquella en la que se tienen relaciones significativas, las cuales se distinguen de la “masa anónima de la sociedad” (1996: 42), aquellas que proveen un nutrimiento emocional. Esta red personal debe ser identificada por las y los individuos en un ambiente seguro para convertirse en un factor de protección. Sluzki (1996: 48) distingue las siguientes funciones dentro de una red social:

- Compañía social.
- Apoyo emocional.
- Guía cognitiva y consejos.
- Regulación social.
- Ayuda material y de servicios.
- Acceso a nuevos contactos.

Las adolescencias y juventudes buscan estar cerca de su grupo de iguales ya que ahí reciben compañía y apoyo emocional; dentro de una red se tiene acceso a nuevas opiniones respecto a sus problemáticas y es posible conocer alternativas para relacionarse con ellas.

Método

Diseño

Se llevó a cabo un estudio cualitativo fenomenológico, este método permite indagar con mayor profundidad en la experiencia de los adolescentes y jóvenes al asistir al CALUC. Se consideraron aspectos que tienen que ver con las interacciones que se desarrollan dentro del

centro entre pares y formadores: el sentido de pertenencia y arraigo que sienten los adolescentes con el CALUC, la capacidad que tienen para formar y mantener acuerdos, así como las necesidades que identifican en el centro.

El objetivo de este estudio es conocer cuál ha sido la experiencia de los adolescentes y jóvenes al asistir de forma cotidiana al centro, identificar necesidades, así como prácticas que es importante cuidar y/o cambiar. A partir de esta exploración se pretende realizar propuestas de intervención en el centro.

Participantes

Se entrevistó a 20 personas, 12 mujeres y 8 hombres, entre 13 y 19 años de edad (media de 16 años), todos usuarios frecuentes del centro, con una asistencia mínima de tres meses y máxima de 1.6 años.

Relación investigador-participante

La persona que dirige los grupos focales es también coordinadora del centro, por lo tanto, funge como figura de autoridad para los participantes. Se considera esto como un sesgo al momento de recuperar la información.

Reclutamiento de participantes

Se extiende la invitación a participar en los grupos focales por medio de un grupo de WhatsApp institucional, asimismo, se realizan invitaciones según acuden los usuarios al centro. Todos los participantes, así como los padres de quienes son menores de edad, fueron informados sobre el objetivo de la entrevista y la confidencialidad antes de iniciarlas. Los adolescentes firmaron el consentimiento informado junto con sus tutores.

Técnica de recolección de información

La recolección de datos se realizó a través de grupos focales, esta técnica de investigación requiere invitar a los participantes a conversar durante un tiempo y tema determinado, de este modo fue posible conocer el punto de vista y la experiencia de quienes conforman el grupo (Álvarez-Gayou, 2003). Se organizaron dos grupos focales, uno de hombres y otro de mujeres, de forma presencial en las instalaciones del centro. Cada grupo estuvo reunido aproximadamente dos horas, las sesiones fueron audiograbadas para ser transcritas y analizadas.

Como instrumento de indagación se realiza una adaptación de la entrevista diseñada y utilizada por el Centro de Investigación y Acción Social (CIAS) por la Paz para el Diagnóstico de Vínculos, Identidad y Acuerdos (VIA).⁷ El CIAS por la Paz es una asociación que realiza investigaciones y proyectos de intervención comunitaria con el objetivo de transformar el tejido social de una comunidad. El “tejido social” es un término que se utiliza para referirse a vínculos sociales e institucionales que permiten la cohesión y la reproducción de la vida social. A partir de esta propuesta, el CIAS define tres indicadores descriptivos que permiten recuperar información sobre los VIA de una comunidad.

De acuerdo con lo que el CIAS plantea en su libro *Reconstrucción del tejido social: una apuesta por la paz*, los vínculos hacen referencia a aquellas relaciones que logran que un individuo se sienta en confianza y cuidado. Formar este tipo de relaciones proporciona reconocimiento, estima, protección y solidaridad. La identidad se relaciona con aquellos referentes que orientan o justifican un modo de vida y la pertenencia a un colectivo. La identidad de una comunidad se ve reflejada en sus prácticas culturales, sus rituales, fiestas e historias colectivas. Finalmente, la capacidad que tiene una comunidad para construir acuerdos da cuenta de una experiencia colectiva; para “ponerse de acuerdo” es necesaria una conversación, que los participantes de la misma expongan diferentes puntos de vista y se

⁷ Este diagnóstico evalúa vínculos, identidad y acuerdos. Según las investigaciones realizadas por el CIAS son configurantes del tejido social en una comunidad.

tomen decisiones compartidas considerando intereses comunes. A estos indicadores, se agregaron preguntas para conocer qué necesidades identifican los usuarios en el centro.

Análisis de datos

Se realiza una transcripción digital y se buscan las narrativas relacionadas con las subcategorías de la entrevista. Se utiliza el *software* MAXQDA 2022 que permite codificar e identificar sistemas jerárquicos de categorías, los cuales se muestran en el cuadro 1.

Cuadro 1. Los VIA y las narrativas de los asistentes al CALUC

Indicadores descriptivos	Subcategorías
Vínculos	Convivencia
	Confianza
	Acuerdos de convivencia
	Redes de apoyo
Identidad	Narrativas vinculantes
	Identificación de lo común
	Referentes identitarios
	Sentido de pertenencia
	Inclusión de grupos diversos
Acuerdos	Símbolos CALUC
	Organización
	Acuerdos solidarios
Necesidades de los usuarios	Flexibilidad
	Talleres/Actividades
	Mejoras al CALUC

Fuente: Elaboración propia.

Consideraciones éticas

Se informó a los participantes el objetivo del grupo focal, también que las entrevistas se grabarían para fines del análisis de la información; asimismo, se firmaron los consentimientos por los adolescentes y sus tutores.

Resultados*Vínculos*

El CALUC es un espacio que promueve el diálogo y la construcción de espacios de confianza. Ayuda a que los jóvenes se sientan integrados y refuerza el sentido de pertenencia. Fomenta la construcción de redes de apoyo y promueve el autocuidado y el cuidado comunitario.

—Siento que somos como una familia, pero de las familias que se quieren, porque nadie te juzga ni por cómo eres, ni por qué te gusta, ni cómo te vistes, ni nada, nada más nos caemos bien y nos hablamos y ahí estamos juntos siempre.

—Nadie es grosero contigo, ni te juzgan si preguntas.

—Ese mismo ambiente de confianza como que nos ayuda a poder dar esta ayuda a los demás.

De los veinte jóvenes entrevistados, doce perciben al centro como un espacio donde se promueve la convivencia, el trato respetuoso, amable e incluyente.

—Nunca he visto que alguien haya sido grosero con alguien.

—Se tratan como iguales.

—Nadie hace menos a nadie.

Diez jóvenes entrevistados refieren encontrar en el centro un espacio donde se promueve construir relaciones de confianza y de diálogo.

—Te dan un *tour* cuando llegas.

—Te hacen sentir incluido con rapidez.

—Miniconflictos o discusiones así, se suelen arreglar muy rápido hablando entre todos nosotros y se queda como un estado de paz.

—Se acepta cualquier tipo de opiniones o se respetan aunque sean distintas.

Doce de los jóvenes entrevistados perciben el centro como un espacio donde se promueve el autocuidado, se sienten invitados a cuidar al otro y refieren haber encontrado en el mismo un espacio donde han podido construir redes de apoyo.

—En CALUC no te van a juzgar, sólo te escuchan.

—Siempre tienes quién te pueda ayudar, ya sea en talleres o que te apoyen entre la misma comunidad.

—Te ayudan o te enseñan.

—La vez que nos estaban persiguiendo, nos ayudaron, nos hicieron sentir seguras.

Identidad

Según el discurso analizado, el centro es un espacio que refuerza el sentido de pertenencia en los jóvenes; es decir, existen referentes que les hacen sentir parte del colectivo, promueven la inclusión de grupos diversos y reconocen símbolos y narrativas que les identifican como comunidad. El centro incentiva la apropiación de los espacios y desarrolla la agencia en los usuarios.

—Cuando estoy mal, siempre mi primer pensamiento es de “ah, voy a ir a CALUC, porque sé que ahí me voy a sentir mejor”.

—Hay cosas que la comunidad puede hacer, no sólo el DIF.

—Puedes estar aquí todo el día y no te falta nada.

En el discurso se encontraron 16 referencias sobre que los usuarios del centro se sienten acogidos y respaldados por la comunidad.

—CALUC te hace saber que hay personas que tienen problemas peores que los tuyos, pero que no por eso los tuyos son menos importantes.

—Cuando llego a CALUC me siento en paz [...] Es ese lugar pacífico que todos buscamos.

—Es como un refugio [...] reconfortante y muy terapéutico.

Sobre los símbolos, referentes identitarios y la identificación de lo común se encontraron 25 referencias en el discurso que abonan a estas subcategorías.

- Símbolos
 - Manos que se ayudan.
 - Un corazón y orejas porque te sientes escuchado.
 - Un solcito porque siempre es acogedor y calentito.
 - Estar en CALUC es estar tranquilo, sin miedo.

- Referentes
 - La red de apoyo.
 - El respeto.
 - La libertad de diversidad.

- Identificación de lo común
 - Nadie viene obligado.
 - Nos queremos liberar de nuestras casas [...] que nadie quiere estar en su casa.
 - Nos gusta venir y cotorrear [...] venimos con la intención de estar de buenas.

Acuerdos

El CALUC invita a los usuarios a organizarse, proponer y desarrollar proyectos o actividades en el centro. Se promueve la construcción de acuerdos y la resolución no violenta de conflictos, abonando así a la construcción de una cultura de paz. Es un centro que impulsa a los jóvenes a ser agentes de cambio e incidir en su comunidad.

—Discusiones así, se suelen arreglar muy rápido hablando entre todxs.

—Recuerdo que una vez hubo un problema con un chico de aquí que se fue y nos preocupamos todos porque en ese momento estaba teniendo pensamientos muy tristes. Entonces fuimos a buscarlo por lugares cerca y sí lo encontramos sano y salvo.

Necesidades

Dentro de las necesidades referidas por los usuarios, se mencionaron las mejoras a las instalaciones y los talleres o las actividades que les interesan.

—La fachada sea más llamativa.

—Como un club y que entre todos compartamos experiencias y cajitas de saberes.

—Un podcast grupal.

—Algo no tanto para enseñar sino algo para compartir.

Discusión

Los espacios que fomentan el proceso de inclusión han demostrado tener éxito respecto del apego que adolescencias y juventudes tienen a ellos (Capella y Navarro, 2021); dicho apego está relacionado con la percepción de ser incluido, escuchado, valorado, e incluso querido, elementos que Linares (1996) describe como necesarios para que

exista nutrición relacional. Mediante esta nutrición es posible desarrollar elementos importantes para relacionarse con la realidad que viven las personas, compartir en diálogo solidario (Medina, 2022), abrir la posibilidad de encontrar acompañamiento en los malestares, soluciones a los problemas de una forma natural, colectiva, en donde en el contraste con Otros significativos pueda existir la esperanza.

Los factores de riesgo con los que las adolescencias y juventudes se encuentran tienen que ver con la fácil accesibilidad a drogas, falta de supervisión de los padres, el consumo de sustancias de algún familiar o amistades cercanas, trabajo a edad temprana, desapego escolar, violencia intrafamiliar, pobre manejo de emociones, entre otros (Lucio *et al.*, 2012; Solis-Torres *et al.*, 2012; Villatoro *et al.*, 2012), lo que da pie al surgimiento de problemáticas relacionadas a ellos: adicciones, violencia, embarazos, enfermedades de transmisión sexual y suicidio (López *et al.*, 2011).

Los servicios cotidianos que brinda el centro incluyen la posibilidad de que las personas que asisten encuentren a quienes les miren ser capaces, suficientes, lo que Cyrulnik (2002) llama “tutores de resiliencia”; estas personas, además de ser los pares, pueden ser quienes laboran en el centro. De pronto los encuentros son en la cocina, en la cancha, mientras se hace el trabajo administrativo. Se conversa de todo y nada, sin embargo, cotidianamente las y los jóvenes pueden compartir, encontrar a alguien que se interese en ellos.

Este encuentro positivo viene a convertirse en un factor de protección, ya que las juventudes pueden encontrar en las personas que laboran en el centro un medio de contraste para ser acompañados en el desarrollo de sus propias ideas e identidad; así como en sus reflexiones de una forma horizontal, propiciando la resiliencia como factor de protección (Becoña, 2006).

Desde esta plataforma protectora quienes asisten al CALUC pueden desarrollar una visión crítica sobre la realidad en la que viven (Bahajin, 2018); mediante la inclusión natural de las diferentes personas que asisten se crea una cultura de paz, de co-construcción de significados, los cuales favorecen que asuman compromisos no sólo dentro del centro, sino también en su vida cotidiana.

Conclusiones

La percepción general de los adolescentes y jóvenes sobre el centro es positiva. En las entrevistas se constata que existe una sensación de apropiación de los espacios, que en libertad es posible desarrollar ideas, convivencia, en un ambiente que se autorregula positivamente. Esto puede ser resumido en los siguientes puntos:

Vínculos: quienes asisten al centro reconocen que han desarrollado vínculos positivos allí, tienen la sensación de ser respetados e incluidos; el ambiente es de confianza y se sienten en libertad de compartir con Otros, aun cuando haya ideas y pensamientos distintos.

Identidad: se asiste al centro de forma natural, no forzada, en el sitio encuentran un espacio en donde pueden ser sin temor a ser juzgados; es un refugio acogedor, un lugar seguro al cual acudir cuando se tiene un conflicto.

Acuerdos: la resolución de conflictos es un tema relevante respecto a los resultados obtenidos, ya que la percepción de las personas usuarias del centro es que los conflictos pueden ser resueltos en conjunto, que la solidaridad está presente aun cuando se haya tenido una discusión.

Por último, las propuestas están encaminadas de nuevo al compartir, a desarrollar actividades en comunidad, colaborando y conociendo las perspectivas de otras personas.

CALUC como modelo de políticas públicas

Evaluar intervenciones como las que se desarrollan en el CALUC permite obtener resultados locales que pueden ser aplicados a grupos más amplios. Estos resultados permiten no sólo el conocer, sino el modificar las intervenciones de ser necesario. El CALUC como centro modelo permite que el conocimiento obtenido al momento de evaluarlo

abra la puerta al desarrollo de políticas públicas más cercanas a la población.

Gant (2004) y Gracia (1997) hacen mención sobre las costosas evaluaciones que requieren recursos para su implementación con grupos naturales y comunidades; sin embargo, las instituciones tienen esta ventaja: ya se trabaja de forma cercana a las comunidades, se cuenta con personal que puede desarrollar investigación al momento de intervenir, en una suerte de “investigación-acción participativa” (Cuevas, 2013: 75). Desde este estilo de investigación se comprenden las necesidades de la población, ya que surge de la experiencia de la propia comunidad, motivando así los cambios necesarios, a la vez que “desde dentro” se evalúa si las intervenciones son las adecuadas y, si no lo son, las propias personas usuarias junto con quienes intervinieron pueden modificarlas.

La prevención de riesgos psicosociales es un tema que ha estado dentro de la agenda de intervención de las instituciones públicas. En otro trabajo (Castro y Medina, 2017) se ha demostrado que la evaluación permite saber qué funciona en el presente con participación de la población meta, se obtienen resultados más cercanos con la mencionada investigación-acción-participativa, la cual puede ser una puerta de entrada para el desarrollo de programas que incluyan a la población.

Referencias

- Álvarez-Gayou, J. L. (2003), *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*, Paidós, México.
- Andolfi, M. y Mascellani, A. (2012), *Historias de la adolescencia. Experiencias de terapia familiar*, Gedisa, Buenos Aires.
- Bahajin, S. (2018), “La educación como instrumento de la cultura de paz”, *Innovación Educativa*, vol. 18, núm. 78, pp. 93-111.
- Becoña, E. (2006), “Resiliencia: definición, características y utilidad del concepto”, *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, vol. 11, núm. 3, pp. 125-146.

- Bowen, M. (1991), *De la familia al individuo. La diferenciación del sí mismo en el sistema familiar*, Paidós, Barcelona.
- Cameron, N. (2005), *Desarrollo de la personalidad y psicopatología: un enfoque dinámico*, Trillas, México.
- Capella-Castillo, S. y Navarro-Pérez, J. J. (2021), “Prevención de riesgo psicosocial en adolescentes: el rol de los Centros de Día de Menores en España”, *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 19, núm. 1, pp. 1-22.
- Castro, A. (2021), *De la verticalidad a la horizontalidad: deconstruyendo jerarquías, habilitando posibilidades. Terapia familiar con adolescentes* [manuscrito enviado para publicación], Facultad de Estudios Superiores Iztacala-Universidad Autónoma de México, México.
- Castro, A. y Medina, R. (2017), “Programa de intervención sistémica para la prevención y disminución de adicciones en adolescentes”, *Redes*, núm. 36, pp. 117-134, [<https://redesdigital.com.mx/index.php/redes/article/view/208>].
- Cuevas, P. (2013), “Memoria colectiva. Hacia un proyecto decolonial”, en C. Walsh (ed.), *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, Ediciones Abya-Yala, Quito.
- Cyrułnik, B. (2002), *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*, Gedisa, Barcelona.
- Duque, H. y Aristizábal Díaz-Granados, E. (2019), “Análisis fenomenológico interpretativo. Una guía metodológica para su uso en la investigación cualitativa en psicología”, *Pensando Psicología*, vol. 15, núm. 25, pp. 1-24, [<https://doi.org/10.16925/2382-3984.2019.01.03>].
- Gant, L. (2004), “Evaluation of Group Work”, en C. Garvin, L. Gutiérrez y M. Galinsky (eds.), *Handbook of Social Work with Groups*, Guilford Press, Nueva York, pp. 461-475.
- Gergen, K. (1996), *Realidades y relaciones: aproximaciones a la construcción social*, Paidós, España.
- Gracia, E. (1997), *El apoyo social en la intervención comunitaria*, Paidós, Barcelona.
- Gracia, E. (2011), “Apoyo social e intervención social y comunitaria”, en I. Fernández, J. Morales y F. Molero (coords.), *Psicología*

- de la intervención comunitaria*, Desclée de Brouwer, Bilbao, pp. 129-172.
- Hinman, K. y Ríos Miranda, A. (2021), “Una investigación de psicología social en contextos de pandemia”, *Tramas. Subjetividad y Procesos Sociales*, vol. 32, núm. 56, pp. 281-313, [<https://tramas.xoc.uam.mx/index.php/tramas/article/view/952>].
- Hombrados, M. (1996), *Introducción a la psicología comunitaria*, Aljibe Ediciones, Málaga.
- Hombrados, M. y Gómez, L. (1993), “Introducción a la psicología comunitaria”, en L. Gómez, M. Hombrados, J. Canto y F. Montalbán, *Aplicaciones de la psicología social*, Miguel Gómez Ediciones, Málaga, pp. 15-21.
- Lévinas, E. (1993), *El tiempo y el otro*, introd. de F. Duque, Paidós, Barcelona.
- Linares, J. (1996), *Identidad y narrativa. La terapia familiar en la práctica clínica*, Paidós, Barcelona.
- López, F., Carpintero, E., Del Campo, A., Lázaro, S. y Soriano, S. (2011), *Programa Menores Infractores. Intervención educativa y terapéutica*, Pirámide, Madrid.
- Lucio, E., Linage, M., Pérez, M. y Tovar, S. (2012), “Uso de alcohol, riesgo suicida y acciones de prevención en estudiantes de bachillerato”, en M. Reidl (coord.), *Desarrollo de nuevos modelos para la prevención y el tratamiento de conductas adictivas*, Porrúa, México, pp. 225-256.
- Medina, R. (2018), *Cambios modestos, grandes revoluciones. Terapia familiar crítica*, Imagia, Guadalajara.
- Medina, R. (2022), *La terapia familiar de tercer orden: del amor indignado al diálogo solidario*, Morata, Madrid.
- Mendoza, G., González, J. A., Zavaleta, A. L. y Alfaro, A. (2016), *Reconstrucción del tejido social: una apuesta por la paz: una propuesta a partir de catorce diagnósticos territoriales del contexto urbano, semiurbano, campesino e indígena de México*, Centro de Derechos Humanos Miguel Agustín Pro Juárez, Centro de Investigación y Acción Social por la Paz, México.

- Micucci, J. (2005), *El adolescente en terapia familiar: cómo romper el ciclo del conflicto y el control*, Amorrortu, Buenos Aires.
- Montero, M. (2004), *Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*, Paidós, Buenos Aires.
- Pakman, M. (2020), *A flor de piel: pensar la pandemia*, Gedisa, Barcelona.
- Santrock, J. (2006), *Psicología del desarrollo. El ciclo vital*, McGraw-Hill, Madrid.
- Sluzki, C. (1996), *La red social: frontera de la práctica sistémica*, Gedisa, Barcelona.
- Solis-Torres, C., Bojórquez-Chapela, I., Gorab-Ramírez, A., Kuri-Morales, P., Cortés-Ramírez, M., Cruz-Zárata, S., Flores-Morones, E. y Fernández-Varela, H. (2012), “Factores asociados al inicio del consumo de sustancias ilícitas en jóvenes estudiantes de la Ciudad de México”, en M. Reidl (coord.), *Desarrollo de nuevos modelos para la prevención y el tratamiento de conductas adictivas*, Porrúa, México, pp. 141-157.
- Villatoro, J., Moreno, M., Gutiérrez, M., Sánchez, V., Bretón, M., Gaytán, F., Sandoval, A., López, M., Magaña, E., Medina-Mora, M. y Amador, N. (2012), “Consumo de drogas, alcohol, tabaco y sus factores asociados en estudiantes de bachillerato y universitarios”, en M. Reidl (coord.), *Desarrollo de nuevos modelos para la prevención y el tratamiento de conductas adictivas*, Porrúa, México, pp. 121-139.
- Whitaker, C. y Bumberry, W. (1998), *Danzando con la familia: un enfoque simbólico-experiencial*, Paidós, Barcelona.

Fecha de recepción: 18/11/22

Fecha de aceptación: 04/07/23

DOI: 10.24275/tramas/uamx/202359253-276

reseñas

Robachicos. Historia del secuestro infantil en México (1900-1960)*

José Antonio Maya González**

Los seres humanos hemos sido capaces de producir infinidad de seres malignos, personajes perversos, imágenes aterradoras y representaciones en torno a la maldad; sin embargo, la fuerza creativa de nuestras pesadillas no se reduce a los procesos de la psique. En realidad, dichas producciones también forman parte de un intrincado sistema de significados, históricos y culturales, cambiantes en el tiempo; así, la objetivación de la imaginería del horror, sostiene Ignacio Padilla, encontró terreno fértil en las industrias del pánico hasta convertirnos en “horrorizados devotos de los monstruos”.¹ Al respecto, una de las figuras más emblemáticas del México moderno fue el “robachicos”, un sujeto escindido entre la peligrosidad y la monstruosidad en el que confluyeron la fascinación mediática y el rechazo moral; además, fue el depositario idóneo para canalizar los temores sociales de los capitalinos en periodos de cambios y transformaciones. Para muchos observadores culturales de la posrevolución, por ejemplo, el secuestro de niños, niñas y adolescentes conjuró a la más bestial de las existencias ciudadinas, tanto por las actividades jurídicamente punibles como por los clamores públicos que despertó. Éstas son algunas de las premisas del libro *Robachicos. Historia del*

* Susana Sosenski (2021), *Robachicos. Historia del secuestro infantil en México (1900-1960)*, Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones Históricas/Grano de Sal, México, pp. 277.

** Profesor de asignatura en la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco. Correo electrónico: [cegueradecolor@yahoo.com.mx] / ORCID: [https://orcid.org/0000-0001-9840-2179].

¹ Ignacio Padilla (2013), *El legado de los monstruos. Tratado sobre el miedo y lo terrible*, Taurus, México.

secuestro infantil en México (1900-1960), escrito por la historiadora Susana Sosenski, en el que estudia el secuestro infantil a partir de una mirada múltiple que contempla aspectos sociales, jurídicos, políticos y mediáticos durante la primera mitad del siglo xx. La autora examina la construcción social del miedo en torno a los robachicos y los procesos judiciales más relevantes para el Estado mexicano, así como las narrativas melodramáticas que despertó el plagio de niños, niñas y adolescentes en un periodo anterior a la declaración de los derechos infantiles en 1989.

Se trata de una obra original en la historiografía de las infancias,² no sólo por lo novedoso del tema, sino por el sólido aparato teórico y metodológico que lo sustenta. La especialista en historia del trabajo infantil reconstruye, en sus cuatro capítulos, las retóricas del miedo alrededor del robo infantil, los usos y las finalidades del plagio, las intrincadas redes del poder político y económico implicadas en la desaparición, ya sea por su participación directa en redes de prostitución, o bien, en el comercio infantil con fines de explotación laboral. Uno de los argumentos principales de la investigación sugiere que la confluencia entre las prácticas de secuestro suscitadas en el marco de un sistema judicial débil y corrupto, así como un contexto social que solía justificar, avalar y tolerar dichas acciones, terminó por restringir la presencia de las infancias en los espacios públicos luego del periodo de reconstrucción nacional. Esta hipótesis de trabajo está muy bien argumentada en cada uno de los capítulos. Un aspecto a destacar es la sugerente metodología implementada; la autora entrelaza la historia de la infancia, la historia social, la historia cultural y la historia urbana con agilidad narrativa, y al hacerlo vincula los temas y pondera a los diversos actores sociales que intervienen: funciona-

² Existe una amplia producción historiográfica en México, cito algunos de los más importantes: Alberto del Castillo Troncoso (2006), *Conceptos, imágenes y representaciones de la niñez en la Ciudad de México, 1880-1920*, El Colegio de México, México; Susana Sosenski (2010), *Niños en acción. El trabajo infantil en la Ciudad de México, 1920-1934*, El Colegio de México, México; María Eugenia Sánchez Calleja (2014), *Niños y adolescentes en abandono moral. Ciudad de México (1864-1926)*, Instituto Nacional de Antropología e Historia, México.

rios públicos, escritores modernistas, periodistas irredentos, madres afligidas, padres angustiados, articulistas cínicos, policías corruptos, detectives encubiertos y otros profesionales del sector público. Sin embargo, sorprende que, en esta historia de plagiarios, mercaderes de noticias y gendarmes despistados, las voces de los niños no estuvieran presentes. Y no lo están, como reitera la autora, por el notorio adulto-centrismo que imperó durante décadas en la esfera social. Las infancias eran valoradas, construidas, objetivadas y representadas, pero los niños, niñas y adolescentes difícilmente eran escuchados.

Robachicos está escrito con agilidad narrativa y potencia interpretativa, un lector poco especializado en el tema podrá encontrar relatos conmovedores y argumentaciones consistentes en torno a dos importantes casos mediáticos. Para lograr su cometido, Susana Sosenski utilizó una variedad de documentos y fuentes de diversa índole: expedientes judiciales, revistas, fotonovelas, prensa, radio, programas de televisión y otros impresos que son analizados a la luz de interrogantes puntuales y compromiso ético. El libro contiene magníficas litografías y grabados realizados por José Guadalupe Posada, además, cuenta con fotografías publicadas en la prensa que muestran las preocupaciones y ansiedades sociales que despertó el robo de niños, desde el ocaso del porfiriato hasta el México posrevolucionario.

El primer capítulo analiza los cambios, las transformaciones y algunas problemáticas relacionadas con las infancias en el espacio público durante los primeros años del siglo xx. La autora estudia el secuestro para el trabajo en las haciendas henequeneras de Yucatán y Oaxaca, así como las actitudes estigmatizantes y punitivas de la prensa amarillista. Susana Sosenski sostiene que los periódicos construyeron un estereotipo, racializado y sectorizado, del robachicos; por tanto, muchos hombres de tez morena, de ascendencia afrodescendiente y sujetos de los sectores populares pronto despertaron la animadversión al quedar asociados con el secuestro. Además, la prensa responsabilizó a madres y nodrizas por el descuido de los niños, niñas y adolescentes en los espacios privados.

En el segundo capítulo, la autora estudia los usos y abusos del robo infantil, y las estrategias narrativas de la prensa en ciertos ca-

sos relevantes. Sosenski muestra que las prácticas de secuestro en el México posrevolucionario no sólo ocurrían en los espacios públicos, sino en los hospitales y afuera de las escuelas. Cabría decir que muchas mujeres solían pagar a los secuestradores para realizar los robos, con el fin de cumplir los mandatos sociales de la maternidad; otras veces, para comerciar sexualmente con el cuerpo de los niños, solventar la fuerza de trabajo en los estados del sur o, en el peor de los casos, para el pago de extorsiones bajo amenazas de muerte. Estas acciones solían realizarse bajo la mirada omisa o cómplice de las autoridades y los medios de comunicación. Así, el rapto de menores devino en una práctica común y laxa desde el punto de vista jurídico; sin embargo, la prensa solía hacer apología del delito, sobre todo en posibles arreglos matrimoniales entre adultos y niñas robadas. Susana Sosenski insiste en que se trató de prácticas abusivas y delictivas, naturalizadas y avaladas por amplios sectores sociales. Un lector atento puede comprender que los cuerpos de las niñas fueron colonizados por sus raptos, pero también por los medios de comunicación, las familias y el sistema de administración de justicia que, en última instancia, legitimó los secuestros en función de la pertenencia social del menor.

En el capítulo tres, la autora analiza el caso de Fernando Bohigas, un niño de familia adinerada secuestrado en 1943. Este caso muestra, por un lado, la construcción social del miedo en la prensa, radio, televisión y las películas; por otro, las actividades encubiertas de los detectives y el funcionamiento de la justicia capitalina. El secuestro de Fernando sembró la sospecha en ciertos sujetos que encarnaban los temores sociales en torno a la otredad, como los chinos, los gitanos, los extranjeros, los vendedores y otros habitantes de la urbe. El proceso judicial y la percepción cultural del caso terminó por enarbolar retóricas alarmistas que impactaron profundamente en la subjetividad colectiva. María Elena era una mujer de clase media, profesional y que deseaba ser madre, a pesar de que el sistema de adopciones resultó discriminatorio y burocrático, la plagiaria sintió la obligación de secuestrar a un niño que encarnaba los ideales más apreciados: el niño era rubio, adinerado y bonito. La autora sostiene

que el proceso judicial despertó posturas encontradas respecto a la plagiaria y sus conductas: por un lado, un “pueblo” que al final justificó el secuestro por el deseo materno de la plagiaria; por otro, el clamor de los “doctos” que exigieron todo el peso de la ley. En todo caso, este capítulo muestra la cosificación de la infancia, al exhibirla como aquella que podía robarse cuando el fin justificaba los medios.

En el cuarto capítulo, la autora examina otro caso de secuestro. A diferencia del primero, el segundo despertó el sentimentalismo de un pueblo que decía defender la maternidad legítima. El rapto de la niña Norma mostró la corrupción policial y la falta de garantías en torno a la protección infantil; peor aún, mostró que la fabricación de culpables era un mal necesario para acallar el clamor público. Funcionarios, policías, investigadores de los servicios secretos y la prensa pusieron al descubierto que el valor de las vidas infantiles dependía de la clase social a la que pertenecían. Mientras que la prensa cubría estos casos por los réditos económicos que significaba privilegiar los intereses empresariales, el plagio de otros niños de los sectores populares seguía escalando y sus existencias, igual de condenadas al ostracismo mediático.

En el quinto y último capítulo, la autora estudia las representaciones sociales de tres figuras clave asociadas al secuestro: los robachicos, el ropavejero y el hombre del costal. En específico, la autora aborda los recursos teóricos y metodológicos que permiten analizar las imágenes sociales en torno a los peligros que se ocultaban en la sociedad y las estrategias narrativas que promovieron los climas de inseguridad que seguimos padeciendo hoy en día. En todo caso, la figura del robachicos canalizó las ansiedades sociales y los temores colectivos de una sociedad cada vez más asechada por fantasías persecutorias y paranoias sociales. Historietas como *Pepito y los robachicos*, películas como *La infame* o *Ladrona de niños*, entre otras producciones, retratan la función naturalizada de las madres y la compasión moral de los raptos, ratificando, así, que el encierro de la infancia era la única respuesta eficaz para prevenir los secuestros. Otras películas como *Robachicos* o *Un par de robachicos* fueron utilizadas por el Estado mexicano cual instrumento disciplinario con el fin

de mostrar, a través de relatos melodramáticos y narrativas lacrimógenas, que la desobediencia de los niños hacia sus padres podía ser castigada con el secuestro. En suma, la autora sostiene que la alta valoración sentimental de la infancia que emana de estas producciones contrastaba con la falta de protección a la infancia en la vida cotidiana.

El libro cierra con un estimulante epílogo en el que la autora conecta pasado y presente de manera clara, comprometida y vigilante, bajo el entendido de que la protección a la infancia sigue siendo un tema pendiente por parte del Estado mexicano. Si bien el contexto de la pandemia otorgó nuevos significados al espacio público, los mecanismos que restringen la presencia de los niños en las plazas públicas, parques y mercados populares son resultado de procesos históricos de largo aliento. En definitiva, *Robachicos. Historia del secuestro infantil en México* es un libro imprescindible para todo el público que esté interesado en conocer el pasado que posibilitó la emergencia de variadas prácticas de secuestro y que, hoy como ayer, siguen conmocionando a la sociedad mexicana.

Fecha de recepción: 07/02/23

Fecha de aceptación: 19/02/23

DOI: 10.24275/tramas/uamx/202259277-284

algo más

Ciudad voraz

*Roberto D. Pérez García**

Quizá el primer recuerdo que tengo de Miguel se remonta a finales de septiembre. Se encontraba recargado en la puerta del salón 28. Su piel blanquecina y tersa sobresalían; su mirada desafiante se posaba en cualquier cosa: una mochila, los rayos del sol o simplemente hacia la salida de la preparatoria; su mandíbula oscilaba rítmica y entusiastamente, motivada por una goma de mascar –hábito que después descubrí cotidiano–.

En un comienzo pude haber creído que se trataba de un estudiante reacio y platicador, de aquellos que emiten una broma a mitad de la actividad o se salen del salón un sinnúmero de veces apenas comienza la clase. Más equivocado no pude estar. Lo suyo era la discreción y la austeridad de palabras. Hablaba con la mirada, la postura y a veces entre murmullos.

Sin embargo, la música lo acompañaba a todos lados; siempre pendía de su oreja algún cablecillo blanco que iba directo al celular. Ahora me pregunto si su mutismo se debía al amor por la música, o si la música era una manera de sobrellevar aquella seriedad. También me pregunto qué escuchaba, ¿escuchaba algo?, ¿escucha? No lo sé.

Me da vergüenza y culpa admitir que después aquel semestre olvidé su voz. Aunque tal vez sólo se deba al paso cotidiano de la vida, o a las limitantes de tener un centenar de estudiantes cada periodo escolar (o incluso, a que sus voces, en plena juventud y definición, se transforman subrepticamente y resultan desconocidas en un breve lapso del año). Aun así, me reprocho el descuido y es que, ¿qué

* Estudiante de maestría en Psicología Social de Grupos e Instituciones en la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco. Correo electrónico: [cr.robtopg@gmail.com] /ORCID: [https://orcid.org/0000-0002-2787-5072].

hay más íntimo sino es el aire modulado por nuestros pulmones y garganta?

Confieso que he cerrado los ojos y he buscado su voz por los senderos de la memoria. Las más de las veces reconozco que se trata de una labor vana; en otras, tengo la sensación de que la entreveo –por raro que suene–, que se esconde detrás de tal recuerdo, que puedo avanzar un poco más y la escucharé. Pero pronto desconfío, me detengo y reconozco su imposibilidad.

El rostro de Miguel, en cambio, se ha grabado como hierro caliente en mi mente, sobre todo a partir de que se difundió su imagen en la preparatoria y tres calles a la redonda. Desde aquella vez, observé sus rasgos con detenimiento: su mirada, su piel, todo permanecía inalterable. Era el mismo que hacía cuatro años, cuando fue mi estudiante. Sin embargo, la leyenda que acompañaba los boletines era de una frialdad tan hermética como espantosa: “Miguel Alexis Ramírez Paredes. Edad: 21 años. Señas particulares: lunar en la barbilla, piel clara, nariz recta, perforación en el lóbulo derecho y en la ceja izquierda. Circunstancia: Desapareció en la Col. Magdalena, Alcaldía Cuauhtémoc, Ciudad de México”.

Terminé de leer el cartel entre una incredulidad que, pese a la resistencia, se transformó rápidamente en desasosiego. ¿Cómo se desaparece en una ciudad tan vigilada?, ¿uno se esfuma sin más, pese a que la urbe cuenta con ojos por todos lados?, ¿por qué Miguel?, ¿para qué? Esa misma tarde el subdirector me comentó que ya llevaba tres días sin llegar a casa, y que la última vez que se le observó, fue en un bar en el centro de la ciudad, al que había acudido después de terminar su jornada laboral.

Por días la presencia de Miguel anegó las conversaciones escolares. Fue un leñazo directo a la sien de la preparatoria. Entre la planta docente primero se formó un halo de negación, pues se infería que pronto aparecería, que se trataba de alguna situación menor. Pero al paso de los días y los rumores iniciales, fue del conocimiento colectivo que iba acumulando tiempo sin comunicarse, fraguando las más terribles sospechas. Los estudiantes, por su lado, sintieron el caso de Miguel en carne propia; no lo conocían, pero veían su foto, era uno

de ellos y, aún más doloroso, se sabían en un país donde la delincuencia moldea cada día más las rutinas, los discursos, sus destinos.

A la semana de la desaparición, se supo de una grabación del gobierno de la ciudad que captó a Miguel caminado hacia avenida Insurgentes sobre la calle de Progreso. Se encuentra acompañado, va junto a dos amigos del trabajo. Al llegar a la avenida, se despiden con total tranquilidad y camaradería. Miguel se encamina en dirección contraria a la de sus coetáneos. Segundos después es grabado por la toma de una pizzería; se le observa de perfil y, casi como una coincidencia, se asoma al local para confirmar que se trata de él y nadie más. Las cámaras aldeañas no vuelven a captarlo.

Carezco de la certeza para señalar el momento en que empecé a seguir la página en redes sociales dedicada a su búsqueda; tampoco recuerdo con acierto la razón o el motivo manifiesto que me orilló a tal acción. Supongo fue una forma de brindar compañía, de mantener la esperanza y saber que Miguel puede estar escuchando música en algún lado, que su aliento cobra nitidez, que tiene voz. Pero en otras ocasiones, pienso que quizá sigo su pista como si se tratase de un baño de muerte, una suerte de advertencia, pues ver su rostro es saberme en una ciudad voraz y descarriada, dispuesta al ataque, paranoica.

Pasó un mes desde su desaparición, luego dos, y al tercero, Miguel desapareció también de los boletines pegados en las cercanías de la preparatoria, al igual que de los rumores escolares. Pocos quieren recordar, tal vez por miedo al dolor, a una represión psíquica genuina, o la costumbre de saberse entre miles de personas que han sido tragadas por el caos de la urbe, como si se admitiera que ése es el precio de vivir aquí. Y, sin embargo, todas las posibilidades me incomodan; me orillan al ensimismamiento.

Cierro los ojos e ingreso al plantel. Observo a Miguel recorrer los pasadizos que moldean las instalaciones, subir por las escaleras angostas y desgastadas, recargarse en uno de los tantos barandales que rodean el segundo piso y mirar la puerta de acceso. Mi mirada se enfoca en sus ojos, luego en su boca y percibo que musita algo, tal vez una canción; hago el esfuerzo por leer sus labios, pero es inútil.

Finalmente advierte mi presencia, me mira por unos segundos mientras me saluda con un leve movimiento vertical de cabeza, le respondo con mi mano izquierda, pero antes de que él pueda regresarme la mirada, da media vuelta y camina hacia el salón que tiene detrás.

Fecha de recepción: 17/10/22
Fecha de aceptación: 07/12/22

DOI: 10.24275/tramas/uamx/202259285-290

Los rostros en transformación

*Saúl Pérez Sandoval**

*A las infancias y adolescencias perdidas en el tiempo;
para que busquen su sentido de ser y estar,
en el mundo que les tocó vivir.
Los rostros en transformación, están tras las huellas del tiempo...*

*Todos los adultos fueron primero niños
(pero pocos lo recuerdan).*

ANTOINE DE SAINT-EXUPÉRY

*La pelota que arrojé cuando jugaba en el parque
aún no ha tocado el suelo.*

DYLAN THOMAS

I

El arranque de la vida,
comienza con el latido inicial.
Después del sollozo, atisbo de sufrimiento inmanente,
y la abnegación a la vida,
se nos cobija con la manta de la piel,
y el roce del latido cálido que nos da vida.

* Escritor, poeta, investigador y alumno de la licenciatura en Psicología en la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco. Tiene un curso en Periodismo digital por la UNAM. Correo electrónico: [saulpersa9@gmail.com] /ORCID: [https://orcid.org/0000-0003-2184-0722].

II

Llega el desconcierto de la primera palabra,
de la primera sonrisa, del perlar de lágrimas,
que se hacen presentes en el rostro del
pequeño *Ser* de siluetas nemorosas,
que espera del cuidado *extranjero* para sobrevivir.

III

Los primeros pasos en la vida
nos harán movernos a otros espacios,
a lugares no transitados, a caminos difusos,
para ir dejando huella en los parajes indefinidos,
en los rostros contiguos,
y en la biografía del tiempo.

IV

Se principia el momento
en donde los deseos se pueden soñar,
en donde la imaginación florecerá,
y las fantasías se reflejarán en el juego.
En donde un pedazo de papel con colores
se puede volver una nave espacial,
en donde se soñará más allá de los límites,
y se permitirá pensar en lo desconocido,
en lo incierto e inexplicable de la vida.
Y se abren las puertas para
seguir soñando despiertos en otros mundos,
en otras formas de *existir y pensar*.

V

En ese transitar,
 de pasar de una calle a otra,
 de pasar de un grupo a otro,
 nos formamos desde el nubarrón amargo y ajeno.
 Permanecemos en las mismas calles con otros rostros,
 que van dejando huellas de su recorrido,
 que nos permean como olas del mar,
 golpeando contra las corrientes del cambio.

VI

El rostro de ese pequeño *Ser*,
 el que guarda su alma y desconoce su cuerpo,
 culmina en la crisálida que se desvanece.
 Y emerge el momento de mirar al espejo, y decir:
Soy ese rostro que se (des)conoce.
 Rostro prisionero de ideas,
 de pensares, exigencias,
 y transitares del *eterno retorno*.

VII

En esta crisis se conoce al primer amor,
 el que nos flecha con la sonrisa,
 con el toque de las manos temblorosas,
 por la incertidumbre de los sentires,
 que nos habían sido ajenos hasta ahora.
 De los que se aprende
 en la experiencia del vivir,
 de los que nos cuentan una y otra vez,

pero que nunca se acercan a la vivencia directa.
De la experiencia que sólo te prepara la vida en su contingencia.

VIII

Entonces, nace el niño con otra máscara,
con ese rostro que *(des)conoce* en el espejo,
con ese olvido de la infancia,
con el vacío que dejó en la caja de juguetes,
la amnesia que apaga los sueños.

*El rostro que descubre el velo,
que se quedó en el vuelo.*

IX

Se anhela la *última infancia*,
la que se salvó de huir de los rostros,
y de ocultarse tras una pantalla.
La que jugaba para vivir,
y vivió para jugar.
La que reía, lloraba, y deseaba con pasión,
poder salir de las paredes grises que los sofoca,
para comenzar a ilusionarse con el encuentro del otro,
con la diferencia que nos enseñaba a tolerar a los demás,
a comprender sus historias, sus circunstancias,
sus momentos y sus aconteceres,
contemplados por el rostro finito en el *reloj de lo eterno*,
el de la penumbra eclipsada
y los olvidos perpetuos.

X

Conectados en la virtualidad,
 olvidando la mirada del otro,
 el tacto, las anécdotas inesperadas,
 el abrazo que calma cualquier sentimiento.
 Conectados en todo
 y en nada a la vez,
 se encuentran a la deriva.
 Ahora solo hay rostros prisioneros y ocultos,
 vacíos y perdidos en el tiempo,
 han sido capturados por el salvajismo,
 escondidos en las filas del crimen organizado,
 sin una educación que les provea una emancipación,
 se mantienen deseando otra vida, al ver las ruinas de su alrededor.
 Permanecen cautivos en una mera ilusión, abandonados en la calle
 de la desolación.

XI

Quizá con más abrazos
 y amor se pudiera apaciguar el sufrimiento,
 con más oportunidades para soñar
 y para zarpar a sus pasiones.
 Pero lo más triste son los *rostros sin sueños de realidad*,
 los que han sido perdidos,
 olvidados en las calles que parecen ser sus enemigas.
 De las que en cada rincón se han dejado huellas de sangre
 que los persiguen.
Infancias y adolescencias abandonadas.
 Son exiliados y extranjeros en sus propios caminos,
 se mantienen de recuerdos que los han desechado,
 de placeres inmediatos,
 de rostros en constante transformación,

que se confunden entre tantas máscaras que observan pasar,
se disuelven en un abismo de pensamientos.

XII

Sólo les queda la esperanza en los sueños,
en donde se puede fantasear con otro mundo,
uno diferente al que se enfrentan.

XIII

En la actualidad siguen siendo las mismas calles,
pero con otros rostros,
con nuevos actores que han dejado vestigios silenciosos de su
recorrido.

Los rostros del tiempo se han transformado,
ahora son diferentes, pero los acontecimientos, no,
se repiten en *historias circulares*, en el *reloj de lo eterno*.

Fecha de recepción: 29/09/22
Fecha de aceptación: 07/12/22

DOI: 10.24275/tramas/uamx/202259291-296

Autopsia perinatal

*Joaquín de la Torre**

Este clima de asfixia que impregna los pulmones.

OLIVERIO GIRONDO

I

Cada grito era un canto
quebrándole, en dos almas,
el coxis.
Sola,

con el milagro del vientre atrofiado,
intentó darme cabida

en el mundo. Una navaja,
frente a mi rostro nonato,

destajó mi primer hogar.
Junto a mi madre

—no lo recuerdo—
tres brujas más dieron a luz

* Licenciado en Lengua y Literaturas Hispánicas por la UNAM. Ha sido becario del Programa de Residencias Artísticas en la ciudad de Montreal por parte del Fondo Nacional para la Cultura y las Artes (Fonca), del Conseil des Arts et des Lettres du Québec (CALQ) y de la Fundación para las Letras Mexicanas. Actualmente estudia Psicología en la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco. Correo electrónico: [2203053661@alumnos.xoc.uam.mx] / ORCID: [<https://orcid.org/0000-0003-1179-0936>].

una mañana anoréxica.
 Con el sol brumoso,
 el quirófano era un rastro,
 mas, detrás de esa cortina,
 brillaba.

II

Todo objeto en el hospital

suele desaparecer. El tiempo

embalsama con un pésimo salario
 y hurta pequeños tesoros

a la menor distracción.
 El forense te arrebató el reloj,
 de golpe, mientras el médico
 te desvalija
 de tu nombre, de la ropa, del cariño
 que te obsequió familia y amigos:

lo arranca
 como la sangre
 sacrificada para tu cirugía,

sin saber qué carne nutrirá.
 En los pisos inferiores,

en los cimientos del edificio,
 los cuerpos buscan descansar.
 Sustantivos
 que a lo largo de una vida
 se han desgastado. Ahora

son números con la sutura
en el pecho, pronto serán huesos,

nada. Pero
arriba aún se respira blanco
y la vida sabe a suero.

Las brujas paren conjuros de amor,
deseo o abuso,
aunque las oculten detrás de cortinas sucias.
Como mi madre, gritan soles
capaces de cercenar el invierno

en la morgue que las sostiene;
son estrellas que truenan
como la luz contra la oscuridad:
somos el pulso de esta ciudad cansada.

III

Las manecillas del hospital se detuvieron.
No hubo prisa por morir, ya no
hubo prisa por sanar; sin embargo,
según suministrándome dosis de dolor,

dada la hora exacta. —¿Quién viene?

—nadie respondió—
¿Viene para acompañarme? —pregunté

de nuevo, al fondo de mi sueño.
El cirujano había paseado sus manos
por entre mis intestinos,
como si contara y recontara las costillas;

como si acariciara el cadáver para hallar
un hueco por donde llegar al corazón

y reanimarlo.
Cuando desperté,
descubrí mi cuerpo sin asombro
—carne que respiraba,
más conciliada con la muerte
en cada palpitación ligera—,

como el enfermero que levanta a diario
los vendajes, entre miedo y asco,
anticipando la respuesta en el aire.

IV

Sesenta y seis años después,
la anestesia muerde despacio
cada músculo, cada nervio,

como premonición de la muerte

en el mismo hospital.
El cuerpo, a pesar de su queja,
todavía es fértil,

como la sangre que se derrama
tras un asesinato. Incluso,
durante la intervención,
su cálido goteo nunca coaguló;
su metronómico ritmo eterno,
igual que el misterio de su origen,
sería; a pesar del cloro y detergente,
su aroma a hierro carmesí

tampoco cede
sobre la loza del quirófano.
“Un milagro

habrá bajo esa mancha espesa”,
pensó el enfermero.
Debajo de las sábanas sucias,
se perpetuaba esa vida anónima

en cada respiración. La respuesta
se le ofrecía a su mirada,
incesante y somnolienta,

de asistencia. Sin embargo,
permaneció inaprensible:
en ese momento aquel joven
era un montón de nervios exhaustos;

un sistema óseo deseoso
por un baño y un sueño profundo;

un manojo de músculos
despreocupados
con el bolsillo lleno de mañanas.
Ya habrá tiempo para volver
a cruzarse con la respuesta,

otro paciente que ofrezca
una certeza moribunda.

V

Fui resplandor de sol
tornándose
relámpago que incendió

la matriz de mi madre.

La muerte me impidió
probar la mentira de su pecho
a cambio de la mano extenderle;

me negó, de su pezón,
el sabor tranquilo de la leche
cálida

a cambio de conocer,
un día a la vez,
la asfixia de las horas.

Desde entonces podría pensarse:
me enseñaron a sufrir por nacer;
mi pacto con la vida
es respirar con remordimiento;
soy la vergüenza,
o un faro de dolor,
o un castigo que goza

el festín de la existencia.

Fecha de recepción: 16/11/22
Fecha de aceptación: 01/02/23

DOI: 10.24275/tramas/uamx/202359297-302

CRITERIOS EDITORIALES PARA ENVÍO DE ARTÍCULOS

- Los artículos enviados deberán estar escritos en idioma español, el título en español e inglés, con una extensión mínima de 15 cuartillas y máxima de 25; incluyendo notas, citas, bibliografía completa, datos de adscripción, resumen y *abstract*, palabras clave, dedicatorias, epígrafes, imágenes, cuadros, tablas, gráficas, etcétera. El autor o autores deberán enviar su ORCID junto con el artículo propuesto.
- Los artículos deberán ser resultado de investigación dentro de la línea temática de la convocatoria correspondiente o de la temática general de la revista. Por lo que deberán ser inéditos y no estar sometidos simultáneamente a la consideración de otras publicaciones.
- Los textos recibidos podrán ser artículos temáticos, documentos, reseñas, entrevistas, cuentos y textos poéticos. Considerando las reseñas, cuentos, material audiovisual y textos poéticos con un máximo de 5 cuartillas. El comité podrá decidir sobre casos especiales.
- Los trabajos deberán ser capturados en procesador de texto Microsoft Office Word (.docx), escritos en fuente Times New Roman a 12 puntos e interlineado de 1.5. El nombre del archivo deberá contener referencia al primer apellido y nombre del autor, además del título del artículo.
- El título del artículo no deberá exceder los 100 caracteres, incluyendo espacios y subtítulos.
- Los cuadros, las tablas y las gráficas que ilustren el artículo deberán entregarse en el archivo original en que fueron procesados. Fotografías, imágenes e ilustraciones, deberán adjuntarse en formato jpg 300 dpi.
- Queda establecido que no se podrá publicar en más de dos convocatorias seguidas, sin importar la sección en la que se publica.
- Los artículos se someterán a revisión técnica, con apoyo de aplicaciones idóneas (Ithenticate por ejemplo) para verificar que no se incurra en plagio.
- El comité se puede reservar el derecho de publicar artículos que no coincidan con el perfil, los contenidos y formatos que la revista promueve.
- Los documentos deberán enviarse vía correo electrónico a revista.tramas.uamx@gmail.com adjuntando la carta compromiso llenada y firmada por cada autor.

CARACTERÍSTICAS DEL TEXTO

Encabezado

Fuente tipográfica: Times New Roman, 12 puntos.

Título del trabajo en idioma español e inglés: No mayor de 100 caracteres, contando espacios y subtítulos.

Autor(es): Nombre(s) y apellidos.

Datos de adscripción por cada autor: que se incluya el área y nombre de la institución a la que pertenece con dirección, teléfono y correo electrónico. Seguido de su ORCID ID*.

* En caso de no contar con cuenta ORCID, se puede crear de manera gratuita en www.orcid.org

Resumen del trabajo

Se ubicará al principio del texto.

En idioma español e inglés.

Extensión máxima de 150 palabras.

Incluir cinco palabras clave en español e inglés.

Epígrafes y/o dedicatorias

Fuente tipográfica: Times New Roman, 10 puntos, interlineado sencillo, en estilo de fuente itálica alineado a la derecha.

Texto

Título de capítulo: en negrita, 12 puntos.

Subtítulo de capítulo: en itálica sin negrita, 12 puntos.

Cuerpo del texto: 12 puntos, justificado, interlineado 1.5.

Citas: Usar sistema Harvard: Ej. "(Reyes, 1998:55)". Las citas igual o menores a tres líneas estarán integradas al texto. Mayores a tres líneas en párrafo independiente en 11 puntos y sangrado a la izquierda. En caso de traducción propia, deberá ser explicitado.

Notas al pie de página: En 10 puntos, numeradas. No se usarán para referencias bibliográficas.

Los cuadros, las tablas, las gráficas, las fotografías y las imágenes deberán contar con la fuente de elaboración y/o autor.

Bibliografía

Se ubicará al final del texto.

Fuente tipográfica: Times New Roman, 12 puntos. Título de la obra en cursiva.

Ejemplos:

- Verón, Eliseo (1987), *Construir el acontecimiento*, Gedisa, Buenos Aires.
- Freud, Sigmund (1976), "Formulaciones sobre los dos principios del acontecer psíquico", en *Obras completas [1911]*, Tomo XII, Amorrortu Editores, Buenos Aires.

Se aceptarán los artículos que cumplan con todos los requisitos aquí señalados. Todas las colaboraciones estarán sujetas a un primer dictamen del Comité Editorial y una vez aprobado, a dos dictámenes posteriores de especialistas en la materia con el formato *doble ciego*, considerando la pertinencia temática y sus contenidos académicos y formales. Dichos resultados se notificarán a la brevedad a los (las) autores (as). Las colaboraciones aceptadas se someterán a corrección de estilo y su publicación estará sujeta a la disponibilidad de espacio de cada número.

tramas

subjetividad y procesos sociales

- 30 Los usos del miedo
- 31 Subjetividades juveniles, riesgo y creación
- 32 Los territorios del cuerpo
- 33 La experiencia del tiempo
- 34 Comunidad: aproximaciones teóricas y experiencias comunitarias
- 35 Autonomía e intervención
- 36 Nuevas subjetividades
- 37 Historia y nuevas subjetividades
- 38 Memoria social y subjetividad
- 39 Sujeto, mirada y cultura visual
- 40 Juventudes y ciudadanías
- 41 Víctimas y testimonio
- 42 Encrucijadas en el campo de la salud mental
- 43 Alternativas de abordaje frente al sufrimiento psíquico
- 44 Las advocaciones del mal
- 45 La subjetividad y los procesos sociales: 25 años después
- 46 Experiencia, acción y palabra
- 47 Arte, subjetividad y política
- 48 Subjetividades migrantes. Desplazamientos, nomadismos y globalización
- 49 Expresiones de la sexualidad: problemáticas y desafíos
- 50 Memorialia
- 51 Entramado de las pasiones
- 52 Sujeto político, autonomía y autogestión
- 53 Violencia contra las mujeres y las niñas: desafíos actuales
- 54 Identidad, voz y cuerpo
- 55 Procesos de subjetivación y resistencia
- 56 El cuidado. Perspectivas y debates en tiempos de pandemia
- 57 Experiencias subjetivas e identitarias en la vejez
- 58 Los artilugios del humor

<http://tramas.xoc.uam.mx>

COLECCIÓN

TRAZOS Y CONTEXTOS

UNA PUBLICACIÓN DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN



 UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA
METROPOLITANA
Unidad Xochimilco

 **dec**
Departamento de
Educación y Comunicación


COMITÉ EDITORIAL
TRAZOS Y CONTEXTOS

TRAMAS. SUBJETIVIDAD Y PROCESOS SOCIALES, núm. 59, se terminó de imprimir en junio de 2023. La tipografía se realizó en tipos A Garamond, Arial, Helvética y Univers. Se tiraron 500 ejemplares en papel Unibond marfil de 90 g.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA
UNIDAD XOCHIMILCO División de Ciencias Sociales y Humanidades
Departamento de Educación y Comunicación