

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE TRABAJO SOCIAL Y DESARROLLO HUMANO



**EL RECONOCIMIENTO SIMBÓLICO DE LA JUVENTUD, UN CAMINO HACIA
SU INCLUSIÓN EN LA SOCIEDAD, EN UNA ZONA DEL ÁREA
METROPOLITANA DE MONTERREY, N.L.**

PROYECTO DE INTERVENCIÓN SOCIAL

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
MAESTRÍA EN TRABAJO SOCIAL CON ORIENTACIÓN EN PROYECTOS
SOCIALES

PRESENTA
LIC. HILDA PRUNEDA ESTRADA

DICIEMBRE 2017



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



FACULTAD DE TRABAJO SOCIAL Y DESARROLLO HUMANO

Los suscritos miembros de la Comisión del Proyecto de Maestría de la **Lic. Hilda Pruneda Estrada**

Hacen constar que han evaluado el "El reconocimiento simbólico de la juventud, un camino hacia su inclusión en la sociedad en una zona del área metropolitana de Monterrey, N.L." y han dictaminado lo siguiente:

	APROBADO	REPROBADO	FIRMA
Dra. Blanca Mirthala Tamez Valdez	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Dra. Sandra Elizabet Mancinas Espinoza	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Sandra E. Mancinas E
Dra. Gabriela Zamora Carmona	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

En vista de lo cual, hemos decidido APROBAR este proyecto y damos nuestro consentimiento para que sea sustentado en examen de grado de la Maestría en Trabajo Social con Orientación en Proyectos Sociales.

Vo.Bo.
MTS. Ana María Contreras Ramírez
Subdirectora de Estudios de Posgrado
Fac. de Trabajo Social y Desarrollo Humano, U.A.N.L.



FACULTAD DE TRABAJO SOCIAL
Y DESARROLLO HUMANO
SUBDIRECCION DE
ESTUDIOS DE POSGRADO

San Nicolás de los Garza N.L., a 22 de Diciembre de 2017



Visión
2020
UANL

"Educación de clase mundial,
un compromiso social"

Cd. Universitaria, C.P. 66455
San Nicolás de los Garza, Nuevo León; México
Tels. (81) 8352 1309, 8376 9177
8352 9511, 8376 5358, 8329 4000 ext. 4440 (Dirección)

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE TRABAJO SOCIAL Y DESARROLLO HUMANO



**EL RECONOCIMIENTO SIMBÓLICO DE LA JUVENTUD, UN CAMINO HACIA
SU INCLUSIÓN EN LA SOCIEDAD, EN UNA ZONA DEL ÁREA
METROPOLITANA DE MONTERREY, N.L.**

PROYECTO DE INTERVENCIÓN SOCIAL

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
MAESTRÍA EN TRABAJO SOCIAL CON ORIENTACIÓN EN PROYECTOS
SOCIALES

PRESENTA
LIC. HILDA PRUNEDA ESTRADA

ASESORA
DRA. BLANCA MIRTHALA TAMEZ VALDEZ

DICIEMBRE 2017

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, quiero agradecer inmensamente a mi familia porque siempre me han apoyado en todas las decisiones que he tomado, mi esposo Carlos, mis hijas Andrea y Alejandra y mi hijo Carlos, todos fueron un gran soporte en este proceso. También a mis padres por haberme inculcado valores como la perseverancia, la responsabilidad y la entrega, y a mis hermanos que estuvieron dándome ánimo para concluir con esta gran meta personal.

Gracias a mi asesora la Dra. Blanca Mirthala Taméz Valdez cuya paciencia y completa disponibilidad me permitió desarrollar con éxito mi trabajo, así como a mis lectoras la Dra. Sandra Elizabet Mancinas Espinoza quien con sus observaciones puntuales guió mi camino, y la Dra. Gabriela Zamora Carmona que siempre estuvo dando seguimiento a mis avances y me brindó acertados comentarios. Gracias a este gran equipo de apoyo y asesoramiento.

A mis compañeras y amigas de taller por su tiempo, sus experiencias, sus recomendaciones, que se convirtieron en una pieza fundamental no sólo para el desarrollo de mi trabajo, sino para mi crecimiento personal y profesional.

Agradezco a todo el personal docente de quienes tuve la oportunidad de recibir clases, de aprender y compartir experiencias, y a todos(as) mis compañeros(as) de maestría cuyas aportaciones y discusiones en clase, me permitieron conocer diferentes puntos de vista y ampliar mi panorama profesional y académico. Gracias porque de cada uno(a) de ellos(as) me llevo un aprendizaje, pero especialmente a mis amigas: Nilda, Dámaris, Vasti, Paola y Brenda, por su constante apoyo.

Leticia Rocha, querida amiga, agradezco tu disposición para acudir conmigo a las sesiones con los grupos, tus oportunas observaciones facilitaron en gran medida la conclusión de este proyecto.

Mi más sincero agradecimiento a todo el personal administrativo de la Subdirección de Posgrado de la Facultad de Trabajo Social y Desarrollo Humano por su constante servicio y apoyo en cada uno de los trámites realizados durante toda la maestría.

Gracias al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) que al otorgarme la beca económica hizo posible que pudiera cristalizar mi sueño de cursar una maestría, definitivamente sin este incentivo no lo hubiera podido realizar.

Quiero agradecer a la Dra. Luz Natalia Berrún Castañón y al Lic. Arik Salvatierra García de la Secretaría de Desarrollo Social del Estado, la confianza que me brindaron para llevar a cabo este proyecto de intervención dentro del Macrocentro Deportivo y Cultural San Bernabé, así como al personal administrativo y de apoyo de este centro que me otorgaron todas las facilidades para realizar mi propuesta.

Agradezco así mismo, a todo el personal docente y administrativo de la Secundaria Técnica #86 “Cumbre de las Américas” en particular al Director Profr. Servando Campos, a la Coordinadora Académica Profra. Alma Miller y a la asistente administrativa Dora Elia,

pero muy especialmente a cada uno de los y las jóvenes que con su entusiasmo y participación hicieron de mi intervención una experiencia muy grata y enriquecedora, a todos ellos con particular cariño y aprecio.

Finalmente extiendo mi agradecimiento a mis queridas amigas que siempre estuvieron a mi lado con sus muestras de apoyo, y por último, a todas aquellas personas que tanto directa como indirectamente colaboraron con sus atenciones a la realización de este proyecto, y que sería interminable mencionarlas a todas, pero que sin su colaboración hubiera sido imposible mi labor.

A todos y todas muchas gracias.

RESUMEN

En México el número de personas que vive en condición de pobreza, de acuerdo con los últimos informes del CONEVAL (2015), se ha incrementado durante el periodo 2012-2014, ya que esta población pasó de 53.3 millones de personas (45.5%) a 55.3 millones (46.2%). La juventud del país inmersa en esta situación vive condiciones de exclusión derivadas no sólo de la carencia de acceso a derechos sociales, sino también de la falta de reconocimiento simbólico, y que en conjunto impiden a los y las jóvenes insertarse de manera plena dentro de la sociedad.

La exclusión social juvenil constituye un proceso acumulativo de desventajas que impide al joven integrarse como ciudadano al sistema social, relegándolo a una categoría en la que sus capacidades de participación social son menospreciadas (Castro, 2014). En la medida en que los excluidos sean valorados y reconocidos en sus capacidades como sujetos de participación social, podrán usar los derechos que poseen en igualdad de condiciones con los demás ciudadanos (Honneth, 2010). Mientras no se brinde el reconocimiento simbólico a estos sectores vulnerados de la población, serán insuficientes los programas basados solamente en la redistribución material de bienes y servicios.

Al escuchar a los jóvenes se empieza a conocerlos y, por ende, desde esta perspectiva se inicia el reconocimiento. Honneth (2010) plantea que para que el sujeto sea reconocido en forma plena, es necesario que estén presentes las siguientes tres formas de reconocimiento social como condiciones en la formación de la identidad: el afecto emocional presente en las relaciones sociales íntimas como el amor y la amistad, el jurídico que le permite asumir debidamente los derechos y deberes de su estatus ciudadano y la solidaridad resultado de la valoración social del desempeño y capacidades individuales.

A través del presente proyecto *“El reconocimiento simbólico de la juventud, un camino hacia su inclusión en la sociedad, en una zona del Área Metropolitana de Monterrey, N.L.”* se pretende brindar un espacio a los jóvenes, en donde por medio de diversas actividades de participación conjunta, se fomenten los tres tipos de reconocimiento a través de las relaciones con sus pares, y con ello se les retribuya en parte, el valor social que poseen como miembros activos de una sociedad, como ciudadanos con voz propia y en igualdad de derechos.

La intervención fue realizada con jóvenes de 12-19 años del sector San Bernabé dentro del polígono #51 del Área Metropolitana de Monterrey. Se decidió trabajar con dos grupos, por un lado, un grupo (G1) inscrito voluntariamente a una actividad deportiva común en el centro comunitario, y por el otro un grupo (G2) de jóvenes de la escuela secundaria técnica #86 “Cumbre de las Américas” que cursan el primer grado.

Para ello, en el primer capítulo se realiza una revisión de la política social que plantea dirigir la atención a la pobreza como una prioridad mundial y por consiguiente, qué acciones se han llevado a cabo en nuestro país al respecto.

En el segundo capítulo se incluye el concepto de pobreza multidimensional planteado por CONEVAL y que permite visualizar la pobreza bajo las dimensiones de derechos sociales (carencias) y de bienestar económico (ingresos). Precisamente esto hace posible en el

siguiente capítulo distinguir las carencias sociales con mayor presencia en la juventud mexicana y que los lleva a vivir en situación de exclusión social.

En el capítulo cuatro se presenta la propuesta teórica de Honneth (2010) que fundamenta la intervención con los jóvenes, ya que, de acuerdo con él, mientras no se brinde el reconocimiento simbólico están siendo objeto del menosprecio de sus capacidades como sujetos de participación en la reproducción social, se les estigmatiza, se les excluye y por ende se les niega o limita ese derecho legítimo de participar como ciudadano en la sociedad de la cual forman parte.

Es así como en el capítulo cinco se desarrolla la propuesta de intervención con un enfoque cualitativo, y a través de la investigación acción participativa, como la metodología más adecuada para alcanzar los objetivos planteados al promover la participación de los jóvenes en su entorno, en sus cotidianidades, porque es ahí donde están sus verdaderas necesidades. Se buscó fomentar los tres tipos de reconocimiento propuestos por Honneth (2010) a través de las relaciones con sus pares, y con ello retribuir en parte, el valor social que poseen como miembros activos de una sociedad, como ciudadanos con voz propia y en igualdad de derechos.

Para mostrar los resultados y la evaluación de la intervención en el capítulo seis, se hace referencia primero al grupo uno (G1) y posteriormente al grupo dos (G2), correspondientes al centro comunitario y la secundaria respectivamente.

Finalmente, en el capítulo siete se incluyen las conclusiones de la intervención realizada y que dan cuenta de las diferencias encontradas en los procesos que cada grupo vivió, una experiencia enriquecedora que deseo despierte el interés de algún lector por continuar ahondando en el tema.

TABLA DE CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS.....	i
RESUMEN.....	iii
INTRODUCCIÓN.....	vii
CAPÍTULO 1. FUNDAMENTACIÓN Y ANTECEDENTES.....	1
CAPÍTULO 2. POBREZA MULTIDIMENSIONAL.....	8
CAPÍTULO 3. JUVENTUD EN POBREZA Y EXCLUSIÓN.....	12
3.1 Panorama educativo.....	16
3.2 Salud, alimentación y seguridad social.....	19
CAPÍTULO 4. ENFOQUE TEÓRICO: EL RECONOCIMIENTO SIMBÓLICO.....	25
4.2 Afecto.....	26
4.2 Jurídico.....	27
4.3 Solidaridad.....	27
CAPÍTULO 5. INTERVENCIÓN.....	29
5.1 Intervenciones con jóvenes en situación de vulnerabilidad.....	29
5.2 Propuesta de intervención	32
5.2.1 Contexto de la institución.....	36
5.2.2 Metodología.....	38
5.2.2.1 Grupo de intervención.....	39
5.2.2.2 Técnicas.....	42
5.2.2.3 Análisis de la situación.....	45
5.2.2.4 Evaluación de proceso.....	46
5.2.2.5 Consideraciones éticas.....	49
5.2.2.4.1 Consentimiento informado.....	50
CAPÍTULO 6. RESULTADOS Y EVALUACIÓN.....	51

6.1 Resultados y evaluación del análisis inicial de la situación.....	51
6.1.1 Grupo 1 Centro comunitario.....	52
6.1.2 Grupo 2 Secundaria.....	53
6.2 Resultados y Evaluación de la Intervención.....	55
6.2.1 Grupo 1 Centro comunitario.....	55
6.2.2 Grupo 2 Secundaria.....	74
CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES.....	99
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	104
ANEXOS.....	109
Anexo 1 Consentimiento informado.....	110
Anexo 2 Guía de grupo de discusión.....	111
Anexo 3 Códigos de los participantes.....	112
Anexo 4 Diseños para el mural.....	113
Anexo 5 Tabla de categorías y resultados de la intervención por grupo.....	114
Anexo 6 Video.....	120

INTRODUCCIÓN

En México se ha implementado un programa social de carácter federal para combatir la pobreza bajo diferentes denominaciones tales como Solidaridad, Progresá, Oportunidades y Prospera cuyo objetivo ha sido promover mayor bienestar en la población en situación de pobreza y marginación (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, 2015). Sin embargo, de acuerdo con los últimos informes sobre pobreza del CONEVAL (2015), el número de personas que vive en esta condición se ha incrementado durante el periodo 2012-2014, ya que esta población pasó de 53.3 millones de personas (45.5%) a 55.3 millones (46.2%).

Uno de los puntos centrales de este documento es identificar en la juventud cómo esta situación de pobreza se ve reflejada en condiciones de exclusión derivadas no sólo de la carencia de acceso a derechos sociales, de acuerdo con los estándares de medición de la pobreza de CONEVAL, sino también de la falta de reconocimiento simbólico, y que en conjunto impiden a los jóvenes insertarse de manera plena dentro de la sociedad. Posteriormente, y tomando como base los planteamientos teóricos del reconocimiento y la redistribución propuestos por Fraser y Honneth (2006), se realiza un proyecto de intervención social dirigido a jóvenes de 12 a 19 años en la zona de San Bernabé del municipio de Monterrey, a través del inicio de un proceso de investigación acción participativa que permita generar en los jóvenes la reflexión sobre su realidad, y a partir del uso de sus propios recursos, presentar propuestas de acción con miras a propiciar cambios en su entorno.

Para cumplir con lo anterior, en un primer apartado se plantea la prioridad de atender a la población juvenil en situación de pobreza, dadas las condiciones de exclusión que de ella derivan. Se revisa a través de la política social, a nivel internacional y nacional, cómo ha sido atendida la pobreza en la población en general, qué resultados se han obtenido, y hacia dónde se dirigen las políticas actuales para resolver este problema; y se presenta el concepto de pobreza multidimensional propuesto por el CONEVAL (2012), ya que esto permitirá tener una visión más clara de las condiciones de exclusión en las que están inmersos los jóvenes.

De acuerdo con Molina (2006) no es suficiente dirigir las intervenciones a satisfacer las necesidades básicas, se requiere abordar las situaciones desde una perspectiva crítica que permita identificar no sólo los derechos económicos y sociales vulnerados y sus consecuencias, sino utilizar la metodología adecuada a los sujetos de intervención. Es por ello que en el presente proyecto se pretende iniciar un proceso de investigación acción participativa para trabajar en colaboración con los jóvenes participantes en el diseño de una propuesta de acción sobre alguna de las problemáticas identificadas. Esta estrategia de intervención permite, tal como lo propone Molina (2006), hacer uso de una metodología adecuada que permita dar cuenta de quiénes son los sujetos de intervención, “dónde están, desde cuándo están en condición de exclusión social, cuál es el tejido organizativo que tiene su espacio local, a qué le dan prioridad en su jerarquía de aspiraciones y necesidades sociales problematizadas” (Molina, 2006: 122,123).

Como siguiente apartado, se incluye una revisión de la literatura sobre intervenciones realizadas en diferentes países y en México, y que han sido dirigidas a jóvenes en situación

de vulnerabilidad. Estas intervenciones han logrado resultados positivos, y se toman como referencia de lo que se ha hecho, pero principalmente de lo que falta por hacer, y hacia dónde conviene encaminar las intervenciones futuras con el fin de que los resultados sean óptimos.

Por último, se presenta la justificación y descripción del proyecto, bajo qué postura teórica se hace el planteamiento, se definen el objetivo general y los objetivos específicos, y la utilización de la metodología participativa a través del inicio de un proceso de investigación acción participativa, que parte de considerar al sujeto como actor y partícipe del análisis de su realidad y por ende de su posible transformación, lo cual permite plantear una propuesta final de intervención con los jóvenes y para los jóvenes.

CAPÍTULO 1. FUNDAMENTACIÓN Y ANTECEDENTES

Existen discrepancias para adoptar un único concepto de *juventud* tanto a nivel nacional como internacional, entre otras causas, por la diferencia de edad en la que la persona es reconocida legalmente con mayoría de edad. Mientras a Organización de la Naciones Unidas (ONU) enmarca a la juventud como las personas que se encuentran entre los 15 y 24 años; la Comunidad Europea señala que es entre los 15 y 29 años y, finalmente, en el caso de México, esta etapa comprende de los 12 a los 29 años¹ de acuerdo con el Instituto Nacional de la Juventud (IMJUVE, 2008).

Es pertinente aclarar que dentro de los rangos de edad mencionados quedan comprendidos, lo que para el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2011) serían los adolescentes, personas de 10-19 años de edad, es decir, de la segunda década de la vida. Para los términos del presente trabajo, este concepto de adolescentes queda enmarcado dentro del término de jóvenes, ya que está comprendido dentro del rango a trabajar de 12-19 años de edad.

Organismos internacionales como la UNICEF (2004) señalan el compromiso de los gobiernos de proporcionar y promover la satisfacción de todos los derechos² de la juventud, a fin de prepararlos para una participación activa en la sociedad. En consecuencia, es indispensable delimitar el panorama general en el que se desenvuelve actualmente la juventud mexicana, en particular aquella población inmersa en niveles de pobreza, que ven limitado el acceso al ejercicio de sus derechos más elementales y con ello viven excluidos de los niveles mínimos de bienestar social (CONEVAL, 2012).

Por tanto, a continuación, se presenta cómo las políticas de combate a la pobreza que se han planteado a nivel internacional han marcado la pauta para las diseñadas en México, y cómo de éstas se desprenden los programas sociales implementados en nuestro país y que se revisarán más adelante.

¹ La unidad de intervención será jóvenes de 12-19 años, que viven en situación de pobreza de una zona de San Bernabé del municipio de Monterrey, Nuevo León, cuya justificación se expondrá con mayor detalle más adelante.

² Principalmente los derechos más elementales como lo son los derechos sociales, incluidos dentro del concepto de pobreza multidimensional propuesto por CONEVAL (2012) y que se desarrolla en el siguiente apartado.

En primera instancia, cabe señalar que la preocupación a nivel mundial, de combate a la pobreza, aparece como punto central de la agenda pública en los Objetivos del Milenio propuestos por la ONU en septiembre del 2000, con los cuales se pretendía lograr un mundo con menos pobreza y mejor calidad de vida para todos, enfocándose en la inyección de recursos que llevó a elevar la cobertura en los rubros de educación y salud, pero sin tomar en cuenta la calidad y el acceso a los mismos (Cantillo, 2014).

Tras no haberse alcanzado los resultados deseados, a finales del 2014, se plantean los Objetivos de Desarrollo Sostenible post-2015, con los que se busca lograr la reducción de la pobreza en todas sus formas, para lo cual se destacan los siguientes objetivos, de los 17 propuestos por la ONU (Cantillo, 2014:257):

- Erradicar el hambre, alcanzar la seguridad alimentaria y mejorar la nutrición, y promover la agricultura sostenible.
- Garantizar vidas saludables y promover bienestar para todos en todas las edades.
- Garantizar educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos.
- Convertir las ciudades y asentamientos humanos incluyentes, seguras, resistentes y sostenibles.
- Promover sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, facilitar el acceso a la justicia para todos y construir instituciones eficaces, responsables e inclusivas en todos los niveles.

Sin embargo, y a pesar del compromiso de los gobiernos antes mencionado de combate a la pobreza, a finales del siglo XX, y ya con la estrategia económica en México dirigida hacia el neoliberalismo, el Estado de bienestar de las economías occidentales con mayor desarrollo económico hace a un lado el acceso universal y el papel redistributivo de las políticas sociales, por la diferenciación en el acceso, que llevó a una política focalizada, dirigida a los pobres, particularmente a los más pobres (Ornelas, 2006).

De este modo, los programas focalizados que operan en México principalmente a través de transferencias monetarias individualizadas, más que combatir las causas estructurales de la pobreza, generadas por el mismo sistema económico, sólo logran aliviar temporalmente la situación de algunos pobres (Ornelas, 2006). De acuerdo con este autor, la idea que sostiene esos programas es que los pobres lo son porque están fuera del mercado, por lo que la estrategia se basa en tratar de incorporarlos al mercado laboral y de mercancías, primero tratando de dotarlos de habilidades y destrezas que les permita integrarse al aparato productivo y con ello al mercado de consumo, y segundo, a través de la transferencia monetaria condicionada para lograr su ingreso inmediato al consumo de bienes y servicios (Ornelas, 2006).

En consecuencia, la operación misma de estos programas excluye al dejar fuera a quienes no cumplen con los requisitos de ingreso, pero además al enfocarse en la redistribución, se deja de lado por completo lo que para Honneth (2010) representa el reconocimiento simbólico de esta población excluida. Para este autor la lucha por la distribución material realmente representa de fondo una lucha por el reconocimiento, una lucha por la apreciación social de aquellos grupos excluidos donde su actividad social sea realmente reconocida como necesaria y valiosa, es decir que su participación sea “socialmente reconocida en la reproducción de la sociedad” (Honneth, 2010: 44).

Pero antes de continuar con esta discusión, es necesario presentar enseguida cómo la política social en México se alinea a la propuesta internacional de combate a la pobreza y se crea en el 2004 la Ley General de Desarrollo Social (LGDS), la cual tiene como uno de sus objetivos centrales “Garantizar el pleno ejercicio de los derechos sociales³ consagrados en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, asegurando el acceso de toda la población al desarrollo social” (Diario Oficial de la Federación, DOF, 2004:3); y con atención prioritaria a zonas rurales o urbanas con mayores índices de pobreza, para lo cual se han llevado a cabo programas de atención focalizada, dirigidos a atender las necesidades directas de esta población, es decir, políticas enfocadas a mitigar los efectos de la desigualdad (CONEVAL, 2013).

A continuación se presenta una breve referencia histórica de los diversos programas implementados en el país, para disminuir la desigualdad en los sectores más desfavorecidos del desarrollo económico del país. En 1988, se puso en marcha el Programa Nacional de Solidaridad (PRONASOL) con el fin de mejorar el bienestar social a través de obras de infraestructura, proyectos productivos y programas de desarrollo social, y que presentó grandes problemas en la distribución de recursos, la calidad de las obras y su impacto en la superación de la pobreza. Hasta el momento ha sido el único programa que promovió la participación de la comunidad en la toma de decisiones y se diseñó de manera federalizada (CONEVAL, 2013).

Retomando el programa anterior en 1997 entró en marcha el Programa de Educación, Salud y Alimentación (PROGRESA) encaminado al desarrollo de capacidades, inversión en capital humano, transferencias monetarias condicionadas, focalización y evaluación costo-impacto. Primer programa que no buscaba directamente el desarrollo económico, y que funcionó bajo el control de la Secretaría de Desarrollo Social y sin tomar en cuenta a la población objetivo en la toma de decisiones (CONEVAL, 2013).

A pesar de los avances en educación y salud alcanzados, dentro de las críticas hechas a este programa se encuentran por un lado, el haber sido operado solo en el sector rural aún ante la creciente pobreza urbana, y por otro, como efectos no deseados, la división interna en las comunidades, y conflictos intra-familiares (entre cónyuges) por el control de las transferencias que estaban dirigidas a las mujeres madres de familia, deteriorando con ello el tejido social de estos sectores (González, 2006).

Bajo los mismos lineamientos de PROGRESA, en el 2002 arrancó el Programa Oportunidades, pero en ambos sólo se incidió a nivel individual y no social, no propuso un cambio en la estructura socio-económica que da origen a la pobreza, intervino sólo en sus consecuencias, no propició la movilidad social, ni la superación intergeneracional de la pobreza y fueron concebidos e implementados como programas asistencialistas (CONEVAL, 2013).

Evaluaciones hechas a este programa, han evidenciado que si bien se ha elevado el número de niños y jóvenes que acceden a los servicios de salud y educación, estos servicios son

³ De acuerdo con la LGDS en su artículo 6, “Son derechos para el desarrollo social – o derechos sociales- la educación, la salud, la alimentación, la vivienda, el disfrute de un medio ambiente sano, el trabajo y la seguridad social y los relativos a la no discriminación en los términos de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos” (DOF, 2004:5).

deficientes, en consecuencia hay jóvenes que se insertan al mercado laboral con mejores condiciones de salud y mayor escolaridad, pero en empleos precarios y de baja productividad, con ello se ve cuestionado fuertemente el supuesto bajo el cual se sustenta el programa respecto a que mayor escolaridad permite acceder a mayor ingreso, debido a que el desarrollo económico del país no ha permitido generar mejores fuentes de empleo en los lugares donde estos jóvenes beneficiados habitan (Yaschine, 2012).

Además, estos programas en su operación estigmatizan a la población receptora de los beneficios al considerarlos carentes de capacidades para integrarse a la sociedad convirtiéndose en víctimas de un “reconocimiento erróneo” que deja a esta población inmersa en un rol pasivo y de este modo es menospreciada en su poder de participación social y de sus derechos, por lo que es excluida, esto para Honneth (2010) representa una forma de desvalorizar sus capacidades.

De acuerdo con este autor (Honneth, 2010) en la medida en que los excluidos sean valorados en sus capacidades como sujetos de participación social en la reproducción de la sociedad, les serán otorgados los derechos de que son acreedores en igualdad de condiciones que el resto de los ciudadanos. Mientras no se brinde el reconocimiento simbólico de estos sectores vulnerados (o excluidos) de la población, seguirán siendo insuficientes los programas destinados a mejorar sus condiciones de vida basados sólo en la redistribución material de bienes y servicios, porque están siendo objeto del menosprecio de sus capacidades como sujetos de participación en la reproducción social, se les estigmatiza, se les excluye y por ende se les niega o limita ese derecho legítimo de participar como ciudadano en la sociedad de la cual forman parte.

Así mismo, Yaschine (2012) reconoce que una de las causas de los escasos resultados logrados por los programas de combate a la pobreza en México, es la falta de comprensión de las situaciones particulares que viven los niños y jóvenes que transitan por estos programas. De acuerdo con lo anterior, se considera que la metodología participativa permite rescatar desde los jóvenes y con los jóvenes estas realidades, estas situaciones particulares, locales, para plantear una propuesta de intervención surgida desde los mismos actores. A través de la metodología participativa se busca que la población reflexione sobre su realidad, y como partícipes de ésta, propongan opciones para su transformación (Armanz, 2012), lo cual permita generar entre los jóvenes el reconocimiento de sus capacidades de participación social, detonar en ellos el reconocimiento de su papel de actores dentro de la sociedad, además de de receptores de beneficios.

Es por ello que se propone a través de la investigación acción participativa desde los jóvenes, desde las realidades en que viven, y a partir de sus recursos, generar acciones para transformar esas realidades, por tanto se parte del reconocimiento entre ellos como primer paso para potenciar sus capacidades de participación social. No se pretende generar una política social como tal, eso está fuera del alcance de los objetivos de este proyecto, pero si se pretende fomentar la participación de los jóvenes en su entorno, en sus cotidianidades porque es ahí donde están sus verdaderas necesidades. Por tanto es a través de una intervención con enfoque cualitativo que se pretende capturar las particularidades de esta juventud que ha sido excluida además de las condiciones de pobreza en que vive, por carecer de un reconocimiento simbólico adecuado.

También en un estudio cualitativo realizado por González (2006), para evaluar el programa Oportunidades, varias mujeres titulares afirmaron que para sus hijos es factible alcanzar el nivel de educación primaria, aún sin el programa, pero que sin estos apoyos económicos, los jóvenes difícilmente tendrían acceso a niveles educativos más elevados, sin embargo hay situaciones tan extremas, que existen jóvenes que aún con becas educativas, han tenido que dejar sus estudios de secundaria para incorporarse al trabajo remunerado.

Ante estas circunstancias es necesario ahondar en las condiciones de exclusión que viven entonces la mayoría de los jóvenes en situación de pobreza, y a partir de sus propios recursos, definir qué acciones es posible iniciar para mejorar sus condiciones de vida; se busca intervenir desde el reconocimiento simbólico entre jóvenes para fortalecer sus redes de apoyo y de autogestión colectiva, y con ello el tejido social como uno de sus principales recursos para enfrentar situaciones de riesgo social como la exclusión (Saravi, 2007), derivadas no sólo de la pobreza de origen estructural sino del reconocimiento erróneo del que son víctimas (Honneth, 2010).

Desde esta perspectiva, se requiere de una política social integral fundamentada en el reconocimiento de las características y necesidades particulares de la población con mayores carencias, y que tenga como objetivo la ampliación de sus derechos sociales, en especial de aquellos grupos que han sido excluidos o discriminados, para que les sean concedidos los mismos derechos que a todos los demás miembros de la comunidad (Honneth, 2010). El generar espacios de participación entre los jóvenes sería un paso inicial como parte de ese reconocimiento simbólico que requiere ser otorgado a los sectores excluidos de la población.

A pesar de que los jóvenes se convierten en ciudadanos por ley a partir de los 18 años, tienen voto pero aún carecen de voz ya que desde las políticas juveniles se les ha estigmatizado y excluido, han sido receptores más que actores, por lo que se hace necesario promover la construcción de ciudadanía al revalorizar la participación de los propios jóvenes en el diseño y ejecución de las mismas (Castro, 2014). Como ya se mencionó el fin último de este proyecto no es generar una política social, pero si fomentar entre los jóvenes a través de acciones grupales basadas en una metodología participativa, el reconocimiento simbólico entre ellos, como punto de partida en el fortalecimiento de su condición de ciudadano, que permita el fortalecimiento de sus redes de apoyo como uno de sus recursos más valiosos para hacer frente a las diversas carencias derivadas de la exclusión social en la que se encuentran, a consecuencia de las condiciones de pobreza (tanto material como simbólica) en las que viven día a día.

Es evidente como aún en el presente sexenio se continúa bajo el mismo planteamiento de los programas antes mencionados ya que en el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2013-2018 (Diario Oficial de la Federación, 20 de mayo 2013), se retoma el crecimiento económico como medio de combate la pobreza, desaparece el Programa Oportunidades y se sustituye por PROSPERA y la Cruzada Nacional contra el Hambre para asegurar la alimentación y la nutrición para la población en pobreza extrema, y crear oportunidades productivas a través de la promoción del capital humano (CONEVAL, 2013).

Además en este PND (DOF, 20 de mayo 2013:69), se propone un México incluyente, “con el objetivo de garantizar el ejercicio de los derechos sociales para toda la población”, y en

el que se supere el hambre y se definan acciones para revertir la pobreza, en busca de integrar una sociedad con equidad, cohesión social e igualdad de oportunidades, a través de políticas enfocadas en alcanzar una sociedad de derechos sociales plenos.

Queda claro, en el discurso al menos, la idea de implementar programas y políticas sociales que tienen como uno de los ejes transversales la inclusión, es decir, se busca que se otorguen de forma equitativa para todos el goce de sus derechos, por lo que queda implícito el reconocimiento de los derechos sociales a los que todo ciudadano debería de tener acceso, para evitar la exclusión social. También se expresa considerar al ciudadano como un agente de cambio, protagonista de su propia superación a través de su participación activa, y se supone dejar de lado las prácticas asistencialistas y construir oportunidades productivas y emprendedoras (DOF, 20 de mayo 2013).

Sin embargo, las políticas y programas sociales tienen como base de operación las transferencias económicas, que alejan de la realidad los planteamientos no asistencialistas que se pretendían fomentar, al menos en el discurso político nacional. Por el contrario, se limitan a cubrir algunas carencias básicas de la población en situación de pobreza, donde su participación se ve reducida a recibir estos beneficios de índole material (transferencias y servicios), sin considerar las características particulares y diversas de esta población (Ornelas, 2006). Se convierten en un número de personas atendidas, pero no por ello en actores activos y reconocidos en su realidad capaces de promover un cambio, más aún en ciudadanos con derechos sociales, que les están siendo limitados o negados y que les son sustituidos por un apoyo o servicio. El derecho se convierte en ayuda y la voz de exigencia en agradecimiento.

En conclusión, a pesar de proclamar la participación activa de la población y dejar de recurrir a prácticas asistencialistas, en la práctica ocurre lo opuesto, las políticas sociales se han diseñado con base a una identidad política de ciudadano que promueve derechos de igualdad y universalidad que el Estado debe garantizar a todos los miembros de una comunidad, pero que a su vez no distingue las diferencias y particularidades de ciertos grupos o individuos, es decir, en la medida en que operan bajo un concepto universal e igualitario de ciudadano, deja fuera lo diferenciado (indígenas, mujeres, pobres, entre otros) por lo que en la práctica se vuelven fuentes de desigualdad y exclusión (Bobes, 2002). La política social no alcanza a distinguir esas particularidades tan variadas, no es posible hablar de una juventud homogénea, cuando la diversidad está presente en edad, intereses, contextos sociales, situación académica, laboral, entre otros (Castro, 2014).

Se puede apreciar con base en lo expuesto en el presente apartado, que los programas sociales de combate a la pobreza le han apostado al desarrollo de capital humano a través de tres rubros principales: la educación, la alimentación y la salud, pero que aún y cuando se han logrado mejoras en estos aspectos, no se ha logrado disminuir los índices de pobreza e incluso han aumentado⁴. No se han considerado las causas estructurales de la misma como lo plantea Ornelas (2006), pero además, las políticas han sido dirigidas de manera vertical hacia la población objetivo sin considerar los propios recursos de ésta, se les ha

⁴ De acuerdo con el CONEVAL (2015) durante el periodo 2012-2014 la población en México en condición de pobreza pasó de 53.3 millones de personas (45.5%) a 55.3 millones (46.2%).

negado el reconocimiento que de acuerdo con Honneth (2010:21) tiene por objetivo la “apreciación en el otro de aquéllas cualidades que contribuyen a la reproducción del orden social”.

Por lo tanto en el siguiente apartado se define el concepto de pobreza multidimensional bajo el cual se rigen todos los programas de desarrollo social vigentes, y cuya aportación principal es agregar, además del criterio económico para la definición de la población en situación de pobreza, las carencias de acceso a los derechos sociales definidos por la LGDS, entre las que se encuentran la educación, la salud y la alimentación, rubros que han sido punto de acción fundamental de los programas nacionales de combate a la pobreza, pero que han dejado de lado el reconocimiento simbólico de la población objetivo al reducirlos a actores pasivos de los beneficios.

CAPÍTULO 2. POBREZA MULTIDIMENSIONAL

El combate a la pobreza se ha convertido en el eje central de atención de las políticas sociales, y por tanto definir cómo medirla, ha adquirido enorme relevancia a nivel internacional y nacional, al ser por ende, uno de los principales criterios de evaluación del ejercicio gubernamental y del desarrollo de un país (Ornelas, 2006).

La medición de la pobreza es en la actualidad un instrumento indispensable para evaluar la eficacia de las políticas y programas enfocados en la reducción de la misma, y dado que estas propuestas no sólo implican la entrega de transferencias monetarias, sino que van acompañadas de otros servicios educativos, de salud, laborales e incluso psicosociales, es necesario incorporar estos aspectos para la medición de la pobreza y por consiguiente, para la implementación de políticas más adecuadas (CEPAL, 2013).

Una de las primeras iniciativas para la medición de la pobreza multidimensional, fue el método propuesto en 1980 por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2013), de las necesidades básicas insatisfechas (NBI) pero que estuvo limitado por las variables disponibles en los censos de población en América Latina. Se incluyeron dimensiones relevantes como educación, agua y vivienda, ya no sólo de ingreso, pero se excluyeron otras como salud y empleo.

Otra propuesta, fué el índice de pobreza multidimensional del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) cuyo fin era proporcionar información que permitiera dar seguimiento a la meta de reducción a la mitad de la pobreza extrema propuesta en los Objetivos del Milenio. La unidad de análisis es el hogar, dejando fuera las particularidades de los individuos, y “refleja carencias en el acceso a servicios básicos y en funcionamientos clave de las dimensiones de educación, salud y nivel de vida para la población de 104 países, incluidos varios de América Latina y el Caribe” (CEPAL, 2013:8).

En 2011, se propuso el índice multidimensional de pobreza de Colombia (IMPC), este incluye cinco dimensiones y quince variables, referentes a condiciones educativas del hogar, condiciones de la infancia y la adolescencia, la salud, el empleo y el acceso a servicios básicos y condiciones de vida en el hogar, por lo que su unidad de análisis, también es el hogar.

En México, de acuerdo con la LGDS en su artículo 36, se establece que -la medición de la pobreza en el país, tiene dos perspectivas: los derechos sociales y el bienestar económico. Estos derechos, al estar incluidos dentro del marco jurídico nacional, se convierten en una obligación del Estado, por lo cual debe garantizar el acceso pleno de éstos para cada uno de sus ciudadanos (CONEVAL, 2011).

Con base en lo anterior, el índice de pobreza multidimensional planteado en México desde 2010 contempla dos dimensiones, una de derechos sociales (carencias) y otra de bienestar económico (ingresos). La medición de los derechos sociales se hace mediante seis indicadores: el rezago educativo, el acceso a los servicios de salud, el acceso a la seguridad social, la calidad y los espacios de la vivienda, los servicios básicos de la vivienda y el acceso a la alimentación, por lo que tener al menos una de estas seis carencias sociales, significa tener carencia respecto a sus derechos sociales (CONEVAL, 2012).

Es así como el CONEVAL (2012) presentó por primera vez, un informe de la situación de pobreza de la población mexicana desde un enfoque de pobreza multidimensional, referente a los espacios del bienestar económico y de los derechos sociales. En él, se clasifica a la población en los siguientes grupos según su ingreso⁵ y las carencias sociales⁶ que presentan (véase la tabla 1).

Tabla1. Clasificación de la pobreza multidimensional en México

Clasificación	Características
Pobreza	Ingreso inferior a la línea de bienestar y presenta al menos una carencia social.
a) Pobreza Extrema	Ingreso inferior a la línea de bienestar mínimo y tres o más carencias sociales.
b) Pobreza Moderada	Ingreso inferior a la línea de bienestar y no más de dos carencias sociales.
Vulnerable por carencias sociales	Ingreso superior a la línea de bienestar, pero con una o más carencias sociales.
Vulnerable por ingresos	Ingreso inferior a la línea de bienestar, pero no presenta carencia social alguna.
No pobre y no vulnerable	Ingreso superior a la línea de bienestar y no tiene carencias sociales.

Fuente: Elaboración propia con datos del Informe de Pobreza en México: el país, los estados y los municipios 2010 de CONEVAL.

⁵ Ingreso requerido para cubrir el valor monetario de una canasta de alimentos, bienes y servicios básicos (Línea de bienestar) y el necesario para cubrir el valor monetario de la canasta alimentaria (Línea de bienestar mínimo) de acuerdo al CONEVAL (2012).

⁶ Número de carencias que tiene una persona de acuerdo a los siguientes seis indicadores: rezago educativo, acceso a los servicios de salud, acceso a la seguridad social, calidad y espacios de la vivienda, acceso a los servicios básicos en la vivienda, y acceso a la alimentación (CONEVAL, 2012).

Bajo este enfoque de pobreza multidimensional propuesto por CONEVAL, es que se pretende dimensionar la realidad que están viviendo los jóvenes de México, y la juventud neolonesa del área metropolitana de Monterrey en particular; cuáles carencias están presentes en mayor medida, y bajo la utilización de una metodología participativa de tipo cualitativo, definir cómo convendría abordarlas con ellos para proponer opciones de intervención sobre sus realidades inmediatas. A través de esta metodología se busca fomentar el reconocimiento entre ellos en primera instancia, que pudiera llevar a largo plazo a fortalecer su participación activa en la sociedad, recuperando espacios de acción que pudieran influir en el desarrollo de una política y programas sociales integrales.

De acuerdo con Molina (2006), es necesario considerar para la elaboración de los diagnósticos sociales de la población a intervenir, no sólo datos y descripciones, se requiere entender bajo un marco teórico-metodológico y ético-político por qué existen estas situaciones sociales de estudio y cómo es que el sujeto en condición de pobreza se desarrolla dentro de esas mediaciones micro-macro, en la medida en que le han sido negados derechos sociales como la educación, la salud y la alimentación, y que lo mantienen excluido de una vida íntegra con dignidad.

La importancia de atender de forma prioritaria a la juventud está presente a nivel internacional, ya que de acuerdo con un informe presentado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), por un lado evitaría perder los avances logrados en la niñez (reducción de la mortalidad infantil y cobertura en educación primaria con paridad de género y casi universal, entre otros), y por otro, disminuir la probabilidad de la transmisión intergeneracional de la pobreza como consecuencia de la insuficiente atención y los escasos recursos que se destinan a los jóvenes (UNICEF, 2011).

De este mismo informe, se destacan los siguientes datos alarmantes: la inseguridad que enfrentan los jóvenes ya que 81,000 jóvenes (15-19 años) fueron asesinados en Brasil entre 1998 y 2008, a nivel mundial la asistencia a secundaria es un tercio más baja comparada con la asistencia casi total de primaria, el 30% de los nuevos casos de infección por VIH (Virus de Inmunodeficiencia Humana) del mundo fueron jóvenes entre 15-24 años (UNICEF, 2011). En los países en desarrollo una de cada tres niñas contrae matrimonio antes de los 18 años y en algunos países casi 30% de ellas lo hace antes de cumplir 15 años. En el 2009, 81 millones de jóvenes en el mundo estaban desempleados y en 2010, 25% de los trabajadores pobres eran jóvenes entre 15-24 años (UNICEF, 2011).

Con esta información, es evidente que aún y cuando se han logrado avances, la educación y la salud siguen siendo una carencia importante que aunada a la carencia de un trabajo que les permita cubrir estas necesidades, conlleva a la reproducción de la pobreza. Ante ello, la UNICEF (2011), propone invertir en la juventud atacando estos y otros problemas, como una estrategia que permitiría avanzar de manera eficiente en la lucha contra la pobreza, es decir, se busca interrumpir la transmisión intergeneracional de la pobreza a través de la atención, protección y promoción de la autonomía de la juventud.

Esta autonomía podría lograrse en mayor medida si la misma juventud se reconociera como un actor importante, indispensable en la sociedad, si entre los jóvenes se generaran espacios de participación en la solución de las problemáticas que más les preocupan, punto que

puede detonarse a partir del uso de metodologías participativas, como estrategia para fomentar el reconocimiento simbólico propuesto por Honneth (2010).

Los programas de combate a la pobreza han puesto en evidencia, que su mera implementación, no es suficiente para buscar a través de la redistribución económica y material igualitaria, la eliminación de la exclusión y la búsqueda de la justicia social, Fraser y Honneth (2006) plantean la necesidad de reivindicar el reconocimiento del sujeto oprimido, y convertirlo en copartícipe pleno de la vida social capaz de interactuar con otros en situación de igualdad. Estos autores plantean que la mala distribución está relacionada con el mal reconocimiento, este planteamiento sustenta la propuesta de intervención, acudir al joven y con el joven, y en su realidad, construir un espacio de reflexión y conciencia de sus necesidades, de sus sentires, de sus recursos, y promover a través de una metodología participativa su reconocimiento entre pares como sujeto de derecho, como ciudadano pleno.

Para ello se recurre en primera instancia a la revisión documental de la situación de carencias sociales que viven los jóvenes respecto a salud, alimentación y educación principalmente⁷, para posteriormente con esta información recurrir a la población juvenil y a través de una metodología participativa, conocer con ellos cualitativamente cuáles son sus prioridades, sus aspiraciones, sus necesidades sociales problematizadas, como plantea Molina (2006:123) “cuáles son sus cuestiones”, y en consecuencia diseñar con ellos acciones que permitan mejorar sus realidades, formentando su participación en la sociedad, fomentando su reconocimiento como actores.

⁷ Después de una revisión documental previa de los seis indicadores para la medición de los derechos sociales, se encontró que los jóvenes presentan mayor carencia en los rubros de educación, salud y alimentación, por lo que se decidió presentar en este documento sólo los datos referentes a éstos, evitando una extensión innecesaria del tema, y considerando con son estos tres rubros hacia donde se han dirigido como ya se presentó, los programas nacionales de combate a la pobreza (CONEVAL, 2012).

CAPÍTULO 3. JUVENTUD EN POBREZA Y EXCLUSIÓN

Las condiciones de pobreza presentes en la juventud, la alejan del pleno goce de sus derechos sociales y con ello de los medios indispensables para su desarrollo y crecimiento dentro de la sociedad a la que pertenecen y en la que se le deben proporcionar las condiciones mínimas requeridas de bienestar, por consiguiente, la juventud es un grupo etario al cual hay que poner especial atención desde la política social con el objeto de proporcionar y promover la satisfacción de todos sus derechos sociales tales como educación, salud y alimentación.

Estos derechos han sido el eje central bajo el cual han operado programas sociales de combate a la pobreza (PROGRESA y Oportunidades), y de acuerdo con Ornelas (2006), sin alcanzar los resultados esperados por un lado, por la exclusión de las localidades urbanas y de las localidades carentes de infraestructura educativa y de salud, y por el otro, porque no se abordaron las causas estructurales de la pobreza, se limitaron a acciones asistencialistas y hasta político-electorales que acentuaron la discriminación y la segregación social.

Para Ornelas (2006) la falta de resultados efectivos, se debe en parte a que estos programas focalizados fueron creados para aliviar de manera temporal la situación de pobreza, en especial, de los sectores extremadamente pobres, lo cual implicaba una doble focalización, por un lado, determinar cuántos y quiénes son los pobres y por el otro, dónde se ubicaban territorialmente. Es así como desde la operación de estos programas, se incluye y excluye, y como consecuencia se fragmenta a estos sectores de la población, produciéndose con ello el deterioro del tejido social.

En el mismo sentido, Castro (2014) argumenta que la situación de pobreza que viven los jóvenes, refiere no sólo a causas estructurales, sino de fragmentación del tejido social y con ello del capital social, como factor protector ante las situaciones de adversidad; es a través de los mismos programas sociales implementados que se visibiliza de manera errónea a la juventud atendida y se invisibiliza a otro sector, provocando exclusión.

Se requeriría de una política social integral fundamentada en el reconocimiento de las características particulares de los jóvenes con mayores carencias, y que tenga como objetivo la ampliación de sus derechos sociales, principalmente de los que han sido excluidos, para que les sean concedidos los mismos derechos que a todos los demás miembros de la comunidad (Honneth, 2010).

La exclusión social juvenil es un proceso de acumulación de desventajas que determinan la falta de integración de los jóvenes como ciudadanos al sistema social, catalogándolos como una subclase de “no-ciudadano”, menospreciando con ello sus capacidades individuales de participación social⁸ (Castro, 2014:186). Esta exclusión es consecuencia no sólo de rupturas macroestructurales como el mercado laboral, la institución escolar y familiar, sino de rupturas del lazo social que desvalorizan su autovalía juvenil, rupturas propiciadas desde la misma política social que se operacionaliza en forma diferenciada y excluyente (Castro, 2014).

Por tanto para Castro (2014), el objetivo de la inclusión ahora sería lograr la participación de los excluidos en la sociedad con derechos civiles, políticos, sociales y económicos plenos. Es a través de la promoción de los derechos juveniles como se fortalecen sus capacidades, ampliando sus atributos de ciudadano en la construcción de sus identidades (Krauskopf, 1999).

Este enfoque requiere abandonar el énfasis estigmatizante y reduccionista de la juventud como problema y adoptar una visión más amplia que surja de “La integración del paradigma que la señala como actor estratégico con el paradigma de juventud ciudadana” esto permite reconocer en la juventud “su valor como sector flexible y abierto a los cambios [. . .] con capacidades y derechos para intervenir protagónicamente en su presente, construir democrática y participativamente su calidad de vida y aportar al desarrollo colectivo” (Krauskopf, 1999:123).

Por su parte, Hopenhayn (2008, citado por Castro 2014), enfatiza que es en la etapa de la juventud donde se acumulan las capacidades y redes de relaciones, capital social que le permite insertarse hacia vidas productivas y participativas que le ayudan a desarrollar el proyecto de vida, a través de una ciudadanía política, civil y social.

Con base en lo anterior y de acuerdo con las propuestas del reconocimiento simbólico de Honneth (2010), se pretende promover la participación juvenil, desde los jóvenes y con los jóvenes, primero conociendo su realidad, sus intereses sus problemáticas y a partir de la reflexión sobre las mismas, diseñar propuestas de acción para su solución, donde las redes y lazos sociales constituyen un importante recurso, reconociendo con ello su capacidad como actores, dentro de la misma sociedad, su valor y su derecho como ciudadanos. Hacer a un lado la visión estigmatizante de “juventud como problema” para dar paso a una visión de “juventud ciudadana” como lo menciona Krauskopf (1999:123).

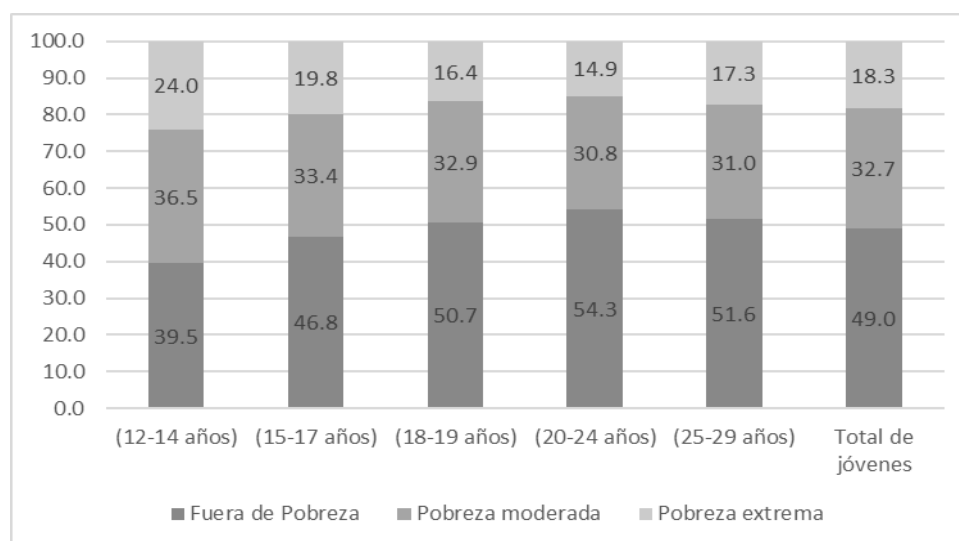
Es por ello que como paso inicial se delimitan las características y necesidades presentes en la juventud en situación de pobreza, a fin de definir con mayor claridad los límites de la intervención, por lo que a continuación se presenta un panorama general de las condiciones de carencia en educación, salud y alimentación que vive la juventud mexicana, de acuerdo con el concepto de pobreza multidimensional definido por CONEVAL (2012).

⁸ De acuerdo con los planteamientos de Fraser (Fraser y Honneth, 2006), este sería el reconocimiento erróneo que lleva a menospreciar, a estigmatizar, a excluir en este caso a los jóvenes y que es posible contrarrestar a partir del reconocimiento simbólico propuesto por Honneth (2010), en la medida en son valorados los aportes de estos jóvenes para la reproducción del orden social.

En México, a partir de 2010 la población juvenil presenta una tendencia a disminuir en términos porcentuales, ya que en este año la población total de jóvenes era de 32.7%, en el 2013 bajó a 31.8% y se estima que disminuya a 27.8%, 25.8% y 24.4% en 2030, 2040 y 2050 respectivamente, en contraparte y sólo como referencia, la población de 65 años y más, irá en aumento (IMJUVE, 2013).

También en 2010, de los 35.8 millones de jóvenes que había en el país, casi 50% se encontraban entre los 12-19 años, de los cuales 50.2% eran mujeres y 49.8% hombres; de éstos 49% se encontraba fuera de la situación de pobreza (véase la gráfica 1), 32.7% vivía en pobreza moderada y 18.3 % en pobreza extrema (Fundación IDEA, 2012).

Gráfica 1. Distribución de la población de jóvenes por grupos de edad y condición de pobreza en México, 2010.



Fuente: Elaborada por Fundación IDEA con datos del ENIGH 2010.

De acuerdo con esta información, prácticamente uno de cada dos jóvenes, vive en pobreza (extrema o moderada) y este 50% se distribuye de forma diferenciada por rango de edad, de 12-14 años 60% de los jóvenes se encuentra en situación de pobreza, 52% de entre 15-17 años y 49% de los jóvenes de 18-19 años (Fundación IDEA, 2012).

Con base en el concepto de pobreza multidimensional los derechos sociales comprenden el derecho a la alimentación, a la educación, a la salud, a la vivienda, a los servicios de vivienda y a la seguridad social, como elementos básicos (CONEVAL, 2012), y aún y cuando estos derechos son reconocidos en la legislación oficial, en la realidad y ante la eminente pobreza en que viven casi la mitad de los jóvenes del país, estos derechos están lejos de ser cumplidos en la vida cotidiana de estos jóvenes, tal como se detalla enseguida.

Los derechos sociales de los jóvenes del país se ven ampliamente vulnerados al considerar que, para el 2010, 76.8% (27.5 millones) vivían en zonas urbanas de los cuales 48.3% tenían de 12-19 años (13.3 millones) y de éstos, 53.6% vivían en pobreza en su modalidad de extrema o moderada (IMJUVE, 2013). Respecto a la carencia de acceso a la alimentación, uno de cada cuatro jóvenes presenta esta carencia, pero al analizar por rango

de edad, se incrementa a alrededor de un 30% en jóvenes de 12-17 años (Fundación IDEA, 2012). Aún y cuando 22% de los hogares en México tiene esta carencia, los jóvenes son los más afectados por la misma (IMJUVE, 2013), es decir, 25% de esta población la presenta y se eleva 5% más en el rango de 12-17 años.

La carencia de acceso a los servicios de salud, es donde mayor disminución se ha registrado en los jóvenes, al pasar de 44.7% en 2008 al 33.7% en 2010 y 25.6% en 2012. Por sexo, los hombres presentan mayor carencia 28.4% contra 22.7% de las mujeres (IMJUVE, 2013). Por rango de edad en 2010, el grupo de 18-19 años tenía mayor carencia con 44.8%, seguido por el grupo de 20-24 años con 41.3% y de 25-29 años con 35.6% (Fundación IDEA, 2012).

En cuanto al indicador de carencia por rezago educativo en los jóvenes se presentó una disminución en el 2012 respecto al 2010 del 2.3% (Bajó del 17.6% al 15.3%), y se destaca que los hombres presentan mayor carencia con un 16% contra 14.7% de las mujeres (IMJUVE, 2013). La cobertura a nivel primaria y secundaria ha llegado casi al cien por ciento, sin embargo, la eficiencia terminal en el nivel medio superior sólo alcanza 60% (SEP, 2015), lo cual deja ver una clara área de oportunidad hacia donde se podrían enfocar proyectos de intervención con el fin de elevar este porcentaje.

De esta revisión se destaca que la juventud representa más del 30% de la población del país, y de estos jóvenes, la mitad vive en situación de pobreza, uno de cada dos jóvenes se encuentra en el rango de 12-19 años de edad y la mayoría de los jóvenes viven en zonas urbanas (76.8%) de los cuales, 48.3% tienen 12-19 años.

Respecto a el avance alcanzado en los derechos sociales mencionados, el único que en mayor medida se ha tratado de hacer vigente en la práctica, es el de la educación, y aún se encuentra fuera del alcance para gran cantidad de jóvenes mexicanos que no logran contar con al menos la educación básica obligatoria que desde el 2012 incluye la educación media superior, ya que la demanda supera a la oferta del sector educativo. En cuanto a la carencia de acceso a los servicios de salud, éste se ha disminuido casi veinte puntos porcentuales del 2008 al 2012, pero aún 44.8% de los jóvenes de 18-19 años la presentan, y respecto a la alimentación, esta carencia la padecen 25% de los jóvenes, pero alcanza 30% de los jóvenes de 12-17 años (Fundación IDEA, 2012).

El aumento de los índices de pobreza y el consecuente crecimiento progresivo de condiciones de exclusión social, han originado un constante cuestionamiento a la efectividad del Estado y con ello a su legitimidad, expresado a su vez en conductas violentas, Molina (2006:124) lo expresa de la siguiente manera “las condiciones de exclusión conllevan expresiones de violencia social e intrafamiliar que confrontan con la estabilidad social y la convivencia familiar cotidiana”.

En la actualidad la violencia social prevaleciente es resultado en parte, de la falta de legitimidad de las instituciones, hay una deslealtad ciudadana hacia el Estado ya que éste no protege por igual, sino que interfiere de manera desigual, cómo responder ante un Estado que “nunca les ha ofrecido nada bueno y no parece que lo vaya a hacer”, la violencia ha resultado ser una forma de expresar deslealtad ante ese Estado y sus instituciones (Lajous, 2009).

Autores como Kruijt (2004), Koonings y Kruijt (2004) y Savenije y Andrade (2003) citados por Castro (2014:54) identifican tres mecanismos de relación entre la exclusión y la violencia social:

- 1) la frustración que genera vivir cotidianamente en condiciones de exclusión social provoca violencia
- 2) la normalización del uso de la violencia
- 3) la formación de organizaciones sociales perversas que usan la violencia como medio privilegiado para imponerse y proteger sus intereses. Los contextos de exclusión social son propicios para generar violencia mediante dichos mecanismos, pero a la vez perpetúan y aumentan la misma exclusión.

La falta de atención a la juventud ha traído consecuencias, reclamos de los mismos jóvenes de espacios, de territorios a través de diversas estrategias, donde los jóvenes en condición de pobreza enfrentan situaciones de mayor vulnerabilidad al luchar por sobrevivir, por comer, por tener empleo desde la informalidad, por territorio, espacios de expresión, cuestiones que no han sido tratadas desde la política pública actual (Castro, 2014).

Es por ello, que se pretende iniciar un proceso de investigación acción participativa (IAP) con un grupo de jóvenes que viven día a día la exclusión social derivada no sólo de las carencias materiales por falta de acceso a sus derechos sociales, sino de la falta de reconocimiento simbólico al ser menospreciados y estigmatizados en una categoría de subclase, que les niega la oportunidad de participar como verdaderos actores dentro de la sociedad en la que viven. Este proceso permitirá generar espacios de participación con los jóvenes para fomentar en primer término el reconocimiento simbólico entre ellos, en la medida en que se les hace partícipes a partir de la reflexión sobre sus problemáticas, para posteriormente diseñar una propuesta de acción encaminada a mejorar sus condiciones de vida.

Cabe recordar que de acuerdo a lo expuesto hasta el momento, las políticas y programas sociales han sido dirigidos sólo en la línea de la redistribución material, sin considerar que es a través del reconocimiento simbólico que se puede reivindicar las diferentes formas de menosprecio de que son víctimas los jóvenes precisamente por ser catalogados como subclase, como sujetos pasivos y no como verdaderos actores. De ahí la importancia de presentar este proyecto de intervención a partir de la IAP como estrategia que permitirá desde los jóvenes, y entre ellos, fomentar el reconocimiento simbólico, con la idea fundamental de que a largo plazo se promueva este reconocimiento en la misma sociedad.

La situación de subclase que caracteriza a una población juvenil con desempleo o empleo precario, abandono escolar, carencia de servicios de salud y falta de acceso a una alimentación adecuada, son condiciones que requieren ser descritas como requisito para ser reconocidas, por lo que a continuación se presentan las referencias estadísticas que permiten dar cuenta de la situación de pobreza y exclusión que vive la juventud actual.

3.1 Panorama educativo

La política educativa actual, tanto a nivel internacional como nacional se sustenta en el derecho de los individuos a la educación, incluyendo aspectos no sólo de cobertura, destacan ahora la inclusión, la equidad y la calidad de la misma. Tal como se presentó en la sección de antecedentes, con el propósito de reducir la pobreza de manera universal, los Objetivos de Desarrollo Sostenible post-2015 definen como cuarto objetivo: garantizar la

educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos (Cantillo, 2014).

A nivel nacional, de acuerdo con la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en su Artículo 3°, se reconoce el derecho que tiene todo individuo a recibir educación, y se reitera el compromiso del Estado de garantizar la calidad de la educación obligatoria, para asegurar el máximo logro de aprendizaje de los educandos (DOF, 20 de mayo 2013).

Además, en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, se propone “Garantizar la inclusión y equidad en la educación a través de apoyos a niños y jóvenes en situación de vulnerabilidad, que no solo garanticen su acceso a la educación, sino también su permanencia y avance” (DOF, 20 de mayo 2013).

A nivel estatal, el planteamiento anterior queda referido en el Artículo 18 sobre el ejercicio pleno del derecho a la educación de calidad mediante una efectiva igualdad de oportunidades de acceso y permanencia; y en el Artículo 19 al promover en las escuelas una cultura de calidad para el crecimiento y desarrollo de los individuos que mejore su nivel de vida. Medidas dirigidas preferentemente a los grupos sociales más desprotegidos (Gobierno del Estado de Nuevo León, 2010).

Al incluir conceptos como equidad e inclusión, se da por entendido que existen diferencias en los individuos que provocan que ese derecho no esté al alcance de todos, que no todos tengan las mismas oportunidades de acceder a él y que una vez accedido no se brinde en la misma calidad, lo cual repercutiría en su permanencia y avance dentro del sistema educativo, y por consecuencia en la probabilidad de mejorar su nivel de vida.

Por tanto, es importante no sólo reconocer el derecho a la educación, sino dirigir la política a acciones encaminadas a vivir este derecho, particularmente a niños y jóvenes en situación de vulnerabilidad, o como se menciona a nivel estatal, a los grupos sociales más desfavorecidos.

La prioridad en política educativa hasta principios de siglo XXI, había girado en torno a la cobertura de la educación básica, que actualmente llega a ser casi universal a nivel primaria y secundaria. Ahora se reconoce el papel fundamental de la calidad, ya que la educación es uno de los principales instrumentos de la sociedad para promover el bienestar de niños y jóvenes, dado el papel tan importante que juega en la formación del individuo para el incremento de las oportunidades de incorporación al desarrollo económico de la sociedad (Vignoli, 2001).

En México, la baja eficiencia terminal en la educación media superior, cercana al 60%, que se ha mantenido por casi 30 años, reduce las posibilidades de acceso de la juventud al sector laboral, y esto repercute en la reproducción de los niveles de pobreza de la población más desfavorecida. De acuerdo con la CEPAL (2013), en toda América Latina alcanzar una educación media superior completa, se convierte en un recursos importante para escapar de la pobreza.

De acuerdo con datos proporcionados por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2014), a nivel primaria y secundaria, la asistencia es casi universal, sin

embargo, en edades de 15-17 años, los jóvenes en situación de vulnerabilidad presentan mayor rezago educativo (veáse la tabla 2).

Una vez más, se ve reflejada la desventaja en la que se encuentran los sectores más desfavorecidos, de los jóvenes con alta marginación, sólo 69% tiene secundaria, y el porcentaje más bajo lo presentan aquellos que viven con pobreza alimenticia, pues solo 57% cuenta con secundaria (INEE, 2014).

Una de las razones por las cuales los jóvenes de zonas urbanas marginadas deciden dejar la escuela y entrar a trabajar es por el deseo de alcanzar el estatus de adulto, lo cual le permite ser reconocido ante la posibilidad de un ingreso económico que le da seguridad ante amigos, su familia y la sociedad. En la medida en que es reconocido por su entorno, se reconoce a sí mismo, pero si carece de acceso a la educación y al trabajo también su trayectoria de reconocimiento se ve lastimada (Castro, 2014)

Tabla 2. Porcentaje de jóvenes de 15-17 años con secundaria terminada según categoría en el periodo 2012-2013

Jóvenes 15-17 años	% con secundaria
Alta Marginación	69
Menos Marginación	80
Indígenas	65
No indígenas	78
Pobreza alimentaria	57
No pobres	82

Fuente: elaboración propia con datos obtenidos de INEE 2014.

Por entidad federativa también se aprecia la diferencia en la distribución de oportunidades de acceso a los distintos niveles educativos (veáse la tabla 3). Para la elaboración de esta tabla se consideró el promedio nacional de cada indicador, la Ciudad de México⁹ (CDMX) por ser de los estados con mejores indicadores educativos, la contraparte que son los estados de Chiapas y Oaxaca, y como referencia local, el estado de Nuevo León (INEE, 2014).

Tabla 3. Indicadores de educación, a nivel nacional y en cuatro estados del país 2014-2015 (SEP, 2015)

Indicadores	Nacional (%)	CDMX (%)	Chiapas (%)	Nuevo León (%)	Oaxaca (%)
Eficiencia terminal primaria	98.2	96.2	95.8	100.3	94.4
Eficiencia terminal secundaria	88.3	88.5	88.5	88.9	83.7
Eficiencia terminal media superior	63.3	63.9	63.9	64.7	63.9

Fuente: Elaboración propia con datos del informe SEP 2015

⁹ Anteriormente Distrito Federal.

La mayor eficiencia terminal se alcanza a nivel primaria, entre 94.4 % y 98.2 %. A nivel secundaria, la eficiencia promedio nacional disminuye casi 10 puntos porcentuales (88.3) en relación con la primaria. Sin embargo, la diferencia porcentual entre la secundaria y la educación media superior es de 25 puntos porcentuales (63.3%), y en el caso particular de Nuevo León, la diferencia es de 24.2 %.

Como resultado de esta revisión, es claro observar la prioridad de dirigir hacia la educación media superior, especial interés. En nuestro país Ornelas (2005) reconoce a nivel primaria y secundaria, la necesidad de atender el abandono escolar, principalmente en sectores de pobreza y marginación extrema. Pero, una atención primordial es requerida a nivel medio superior, al registrar una eficiencia terminal promedio nacional del 63.3 % entre 2014-2015 (SEP, 2015).

Es evidente el papel tan importante que juega no sólo el acceso a la educación, sino la calidad de la misma, en la formación del joven para el incremento de las oportunidades de incorporación al desarrollo económico de la sociedad. La educación es uno de los principales instrumentos de la sociedad moderna para elevar su capital humano y promover el bienestar y la integración de los y las jóvenes (Vignoli, 2001). Sin embargo, poco se reconoce que en el caso de las zonas rurales y marginadas el acceso a la educación está limitado por el mismo sistema que no entrega las oportunidades necesarias a los jóvenes para participar y alcanzar su potencial en este rubro, y que genera cada vez mayores niveles de exclusión social de los jóvenes en su acceso a la educación y con ello las oportunidades de empleo (Castro, 2014).

Por consiguiente, los jóvenes y las familias tienden a culparse a sí mismos por la ruptura en la transición de la escuela al trabajo, es decir, en la incapacidad para mejorar las oportunidades de vida, generando un sentimiento de fracaso ante la sociedad que incrementa su grado de exclusión de la misma (Castro, 2014), y que, si va acompañado de otros tipos de carencias, respecto a rubros como salud y alimentación, por ejemplo, la superación de estas circunstancias adversas se hace cada vez más difícil, reproduciéndose con ello la situación de pobreza en la que viven.

3.2 Salud, alimentación y seguridad social

En el artículo 4º de la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos se establece que toda persona tiene derecho a la salud, la Ley General de Salud determina las bases y las modalidades para el acceso a los servicios de salud, y finalmente, a través del Programa Sectorial de Salud 2013-2018, se materializa ese derecho a la salud de la población mexicana (DOF, 20 de mayo 2013).

La Organización Mundial de la Salud (OMS) establece que entre los objetivos de un sistema de salud se encuentran: mejorar la salud de la población, reducir las inequidades en salud, proveer acceso efectivo con calidad y mejorar la eficiencia en el uso de los recursos, por lo que a continuación se presentan referencias estadísticas que muestran la situación de los jóvenes a nivel nacional y estatal respecto a la salud (DOF, 20 de mayo 2013).

De acuerdo con la Encuesta Nacional de Salud y Nutrición (ENSANUT, 2012) fue claro el avance en el indicador de acceso a servicios de salud al pasar de 40% a casi 79% del 2000 al 2012. En el caso de los jóvenes la cobertura pasó de 55.3% a 74.4% en el periodo de 2008 al 2012 encontrando mayor carencia en hombres que en mujeres 28.4% y 22.7% respectivamente (IMJUVE, 2013).

Por rango de edad en 2010, el grupo de 18-19 años tenía mayor carencia con 44.8%, seguido por el grupo de 20-24 años con 41.3% y de 25-29 años con 35.6% (Fundación IDEA, 2012). El reto ahora es brindar el acceso a los servicios de salud a los jóvenes que, al cumplir la mayoría de edad, no se encuentran estudiando o trabajando en el mercado laboral formal, y como consecuencia, ya no son sujetos de derechohabencia en la seguridad social (ENSANUT, 2012).

Respecto a la carencia de acceso a la alimentación, 25% de los jóvenes en el país presentan esta carencia, porcentaje que se incrementa a casi un 30% en jóvenes de 12-17 años, (Fundación IDEA, 2012), por lo que este es un rubro que amerita ser atendido desde la política social, como uno de los aspectos indispensables a cubrir, para garantizar el desarrollo físico pleno del joven.

Nuevo León es un estado que, en índices de medición de la pobreza, de acuerdo con CONEVAL (2015), está ubicado por debajo de los promedios nacionales, lo cual muestra un avance en este rubro (véase la tabla 4).

Tabla 4. Porcentaje de población en situación de pobreza a nivel nacional y en Nuevo León 2012-2014

Niveles	Nacional		Nuevo León	
	2012	2014	2012	2014
Pobreza	45.5	46.2	23.2	20.4
Pobreza extrema	9.8	9.5	2.4	1.3
Total	55.3	55.7	25.6	21.7

Fuente: elaboración propia a partir de estimaciones del CONEVAL (2015) con base en el MCS-ENIGH 2012 y 2014.

Aún y cuando a nivel nacional se incrementó el porcentaje de la población en pobreza del 2012 al 2014 en casi un 1%, en el estado se registró una disminución de cerca de tres puntos porcentuales. En general, a nivel nacional la población en situación de pobreza aumentó 0.3% en este periodo, y a nivel estatal disminuyó aproximadamente 4 puntos porcentuales.

A nivel nacional, el estado se ha destacado como una entidad prospera, pero no por ello sin carencias básicas en su población, para lo cual enseguida se presentan (véase la tabla 5) las siguientes cifras como indicadores de medición de la pobreza multidimensional (CONEVAL, 2015).

Tabla 5. Porcentaje de indicadores de carencia social, a nivel nacional y en Nuevo León 2012-2014.

Carencia	Nacional		Nuevo León	
	2012	2014	2012	2014
Rezago educativo	19.2	18.7	12.7	10.8
Servicios de salud	21.5	18.2	15.5	13.7
Seguridad social	61.2	58.5	37.0	33.4
Alimentación	23.3	23.4	17.6	14.2

Fuente: elaboración propia a partir de estimaciones del CONEVAL con base en el MCS-ENIGH 2012 y 2014.

Como se puede observar, en todos los indicadores considerados, se alcanzó un avance en el 2014 con respecto al 2012, y el promedio estatal está por debajo de la media nacional. En el que más carencia se presenta es en el acceso a la seguridad social, aún y con la opción de ingreso al seguro popular, una tercera parte de la población carece de este servicio.

Previo a la presentación de las cifras de salud en el estado, es conveniente considerar que de acuerdo con ENSANUT (2012), en el estado de Nuevo León¹⁰ de los más de 4 millones de habitantes, 855 mil 859 son jóvenes entre 10-19 años, de los cuales 50.7% son hombres y 49.3% mujeres y cuya distribución por edad se muestra a continuación. (véase la tabla 6).

Tabla 6. Porcentaje de la población de 10-19 años, según edad y sexo. Nuevo León, 2012

Rango de edad	Hombres	Mujeres
10-12 años	33	30.2
13-15 años	30.6	30.4
16-19 años	36.4	39.4
Total	50.7	49.3

Fuente: elaboración propia con datos de ENSANUT 2012.

Es importante revisar cuáles son los aspectos dentro de la salud y la alimentación, que podrían destacarse en la juventud de Nuevo León y que llevarían a considerar puntos de alerta y atención desde la política social. El acceso a seguridad social no fue considerado en la ENSANUT 2012 a nivel estatal, pero cabe destacar que a nivel nacional si se identificó en los jóvenes de 18 años y más, el rango de edad donde en mayor medida se presenta esta carencia (ENSANUT, 2012).

¹⁰El estado está integrado por 51 municipios con una población de 4, 653, 458 habitantes, de los cuales 84.5% se encuentran en el área metropolitana (Apodaca, García, General Escobedo, Guadalupe, Juárez, Monterrey, San Nicolás de los Garza, San Pedro Garza García y Santa Catarina (INEGI, 2011).

Respecto al consumo de tabaco y alcohol (véase la tabla 7), se destaca que prácticamente la mitad de los y las jóvenes de Nuevo León de 15-19 años, han ingerido alcohol al menos una vez en su vida, porcentaje que aumentó más del doble comparado con el 2006 (ENSANUT, 2012). Además, se puede apreciar que son los hombres los que más consumen tabaco y alcohol en comparación con las mujeres, a excepción del grupo de 10-14 años, en donde las mujeres triplican a los hombres en el consumo de más de 100 cigarrillos en la vida del sujeto.

Tabla 7. Porcentaje de la población que consume tabaco o alcohol, según edad y sexo. Nuevo León, 2012.

Edad	Hombres Tabaco*	Mujeres Tabaco	Hombres Alcohol**	Mujeres Alcohol
10-12 años	0.5	1.7	17.8	9.9
13-15 años	19.7	8.5	54.7	51.3
Total	9.8	7.5	35.8	32.9
Nacional	9.2***		42.9***	

Fuente: elaboración propia con datos de ENSANUT 2012.

*Han fumado más de 100 cigarrillos en la vida

**Consumo de bebidas alcohólicas alguna vez en la vida

***Promedio nacional de hombres y mujeres

A nivel nacional, el porcentaje promedio de la población juvenil que consume tabaco o alcohol es mayor al del estado (9.2% y 8.65% respectivamente para el tabaco, y 42.9% contra 34.35% para el alcohol). Aún y cuando el promedio estatal está por debajo de la media nacional, en el rango de 15-19 años el consumo de alcohol se dispara por encima de la media nacional en 10 puntos porcentuales aproximadamente (ENSANUT, 2012), lo cual invita a trabajar la prevención en las edades previas y enfocar intervenciones de diagnóstico participativas con el grupo que presenta mayor problema, considerado dentro de la metodología propuesta para el presente proyecto.

El inicio de la vida sexual en jóvenes de 12-19 años tiene repercusiones en su futuro en su salud sexual y reproductiva, que modificarán su desarrollo en la vida adulta. En Nuevo León el porcentaje de jóvenes que ha iniciado su vida sexual es mayor al nacional (véase la tabla 8), y en el caso de los hombres se ha duplicado para el periodo 2000-2012, en las mujeres prácticamente se ha mantenido y en general ha aumentado 30% aproximadamente para el mismo periodo (ENSANUT, 2012).

Tabla 8. Porcentaje de la población de 12-19 años que iniciaron su vida sexual, según año en que iniciaron y sexo. Nuevo León, 2012.

Año	Hombres	Mujeres	Total	Nacional
2000	14.7	17.3	16	-
2006	16.1	15.7	15.9	-

2012	29.3	17.5	23.4	23
------	------	------	------	----

Fuente: elaboración propia con datos de ENSANUT 2012.

También se destaca que disminuyó el porcentaje de jóvenes que no usaron método anticonceptivo en su primera relación sexual del 2006 al 2012 de 51.8% a 18% respectivamente. Respecto al embarazo de las jóvenes en el estado, más de la mitad (55.7%) de las mujeres de 12-19 años han estado embarazadas al menos una vez (ENSANUT, 2012).

Respecto a los daños a la salud por accidentes en los jóvenes de Nuevo León, se presenta una mayor incidencia en hombres que en mujeres (véase la tabla 9). Además, el porcentaje de jóvenes que sufrieron agresión, robo o violencia aumentó del 2006 al 2012 de 1.5% a 5.7% respectivamente (ENSANUT, 2012).

Tabla 9. Porcentaje de la población de 10-19 años, que sufrieron daño por accidente, según edad y sexo. Nuevo León, 2012

Rango de edad	Hombres	Mujeres	Total
10-12 años	14.8	7.7	11.4
13-15 años	5.0	5.1	5.0
16-19 años	13.0	3.7	8.2

Fuente: elaboración propia con datos de ENSANUT 2012.

El porcentaje de la población juvenil con sobrepeso más obesidad en el estado prácticamente se ha mantenido del 2006 al 2012 (37.9% y 37.1% respectivamente), pero por encima de la reportada a nivel nacional para 2012 (35%). Además, está presente en mayor medida en las mujeres con 41.7% que en los hombres 32.6% en el mismo año. Por último, respecto a las localidades en la zona urbana se encontró 37% de los jóvenes con sobrepeso más obesidad (ENSANUT, 2012).

Todas las referencias estadísticas presentadas ponen en evidencia la gran cantidad de retos que dentro de la política social se tienen que atender para este sector de la población, en la búsqueda sí de hacer valer sus derechos básicos como ciudadanos, pero no sólo de manera paliativa como hasta ahora se ha hecho en cierta medida, y de forma diferenciada, por las distintas instituciones de gobierno involucradas (educación, salud, seguridad social, entre otras).

Se pretende en conjunto con la población de estudio, rescatar sus percepciones ante la situación de pobreza y carencias básicas que están enfrentando en su vida cotidiana, y a partir de sus recursos, diseñar propuestas de intervención integrales y conjuntas con el fin de disminuir la brecha entre la declaración constitutiva de sus derechos y el goce real de los mismos.

Es evidente la poca eficiencia del Estado como articulador único para combatir la pobreza, y otros problemas sociales como la criminalidad y la marginación, este enfoque centralizado y operacionalizado a través de políticas sociales focalizadas, incluye y

excluye, fragilizando el tejido social e inhibiendo la participación ciudadana en la solución de sus problemáticas sociales, en la toma de decisiones y en la misma evaluación de los programas implementados (Bonilla-Castro, Licha y Molinas, 2002).

Acudir a la juventud e involucrarse en sus realidades, en sus problemáticas, en sus necesidades, en sus intereses, y a partir de ellos y entre ellos reconocer sus recursos, sus redes y lazos sociales, sus capacidades, y junto con ellos promover su participación en la solución de sus problemáticas. Es decir se busca generar espacios de participación entre los jóvenes para el logro de objetivos comunes, y que esto a largo plazo, los lleve a dar un paso hacia adelante en la lucha por su reconocimiento simbólico como ciudadanos en el uso pleno de sus derechos. Para ello se ha recurrido a la propuesta teórica del reconocimiento de Honneth (2010) y cuyos lineamientos conceptuales se desarrollará en el siguiente apartado.

CAPÍTULO 4. ENFOQUE TEÓRICO: EL RECONOCIMIENTO SIMBÓLICO

De acuerdo con Fraser (2006) el reconocimiento es cuestión de justicia y añade que la mala distribución está relacionada con el reconocimiento erróneo de los sectores excluidos, por lo que Honneth propone una política de reconocimiento de clase para llegar a plantear una política de redistribución, el ser reconocido por el otro le permite alcanzar una subjetividad plena y sin distorsiones, que atañe a la autorrealización del ser (Fraser y Honneth, 2006).

Es precisamente el reconocimiento de los jóvenes en su identidad de actores, de sujetos con los mismos derechos que los demás, pero sobre todo con las capacidades de participar en el desarrollo de la sociedad, lo que permitiría fomentar su inclusión. Para ello es indispensable escucharlos, generar el espacio para ello, al escuchar a los jóvenes se empieza a conocerlos y, por ende, desde esta perspectiva se inicia el reconocimiento de la población. Fraser (2006) afirma que no es suficiente como se ha hecho hasta ahora, por medio de las políticas sociales, atender la redistribución de bienes materiales, la cual ha resultado insuficiente de acuerdo con la revisión realizada de los programas de atención a la pobreza en nuestro país. Es necesario además el reconocimiento simbólico de estos sectores de la población, como sujetos de derecho al tratar de hacerlos partícipes (y no subordinados a) plenos de la vida social con la capacidad de interactuar con otros en situación de igualdad (Fraser, 2006).

La importancia del reconocimiento simbólico ha sido abordada desde diferentes perspectivas, para Kliksberg (2003) por un lado la desvalorización de los pobres profundiza su exclusión, por lo que se requiere una política activa de empoderamiento de las comunidades, que les permita recuperar su voz, su derecho, su espacio en la sociedad. Y por el otro, la revalorización de las comunidades pobres, de su capital social, de su cultura “puede fortalecer la recuperación de su autoestima colectiva, y disparar una potenciación general de sus capacidades latentes” (Kliksberg, 2006:12). Además, este autor enfatiza que el capital social, conformado por personas, familias y grupos, es portador de actitudes de cooperación y de identidad propia, por lo que su reconocimiento, valoración y aporte es relevante en la optimización de resultados para alcanzar el desarrollo.

Por su parte Saravi, (2007) reconoce que en el contexto latinoamericano no es suficiente considerar el aspecto redistributivo al referirse a la exclusión social, es necesario referirse a él también como un problema relacional, de ruptura del lazo social, implica no sólo la falta de acceso a una fuente de ingresos, sino también de legitimación, aceptación social, de redes sociales, de solidaridad, de bienestar psicológico y autoestima. La exclusión se ve

reflejada no sólo estructuralmente sino también en la falta de reconocimiento simbólico de los sectores excluidos, reconocimiento de su valor como ciudadanos en igualdad de derechos.

La falta de reconocimiento, o el reconocimiento erróneo, tal como lo plantea Fraser (Fraser y Honneth, 2006) están ligados a la justicia en el cómo y en calidad de qué los individuos se reconocen los unos a los otros, en la apreciación en el otro de las cualidades que contribuyen a la reproducción social (Honneth, 2010).

De acuerdo con Honneth (2010) para que el sujeto sea reconocido en forma plena, es necesario estén presentes las siguientes tres formas de reconocimiento social como condiciones en la formación de la identidad: el afecto emocional presente en las relaciones sociales íntimas como el amor y la amistad, el jurídico que le permite asumir debidamente los derechos y deberes de su estatus ciudadano y la solidaridad resultado de la valoración social del desempeño y capacidades individuales.

4.1 Afecto

El reconocimiento afectivo es otorgado al individuo principalmente en las relaciones sociales primarias que se brindan a través de la familia, amistades y de pareja, este le permite enfrentar la primer forma de menosprecio¹¹ que se dá cuando la persona percibe en otro la intención de causarle daño física o subjetivamente, adoptando una representación de injusticia moral (Honneth, 2010). “La actitud positiva que el individuo puede adoptar hacia su propia persona cuando experimenta este tipo de reconocimiento afectivo es la *autoconfianza*” (Honneth, 2010:25).

La autoconfianza constituye el nivel básico de seguridad emocional y física resultado de las necesidades y afectos satisfechos y correspondidos, indispensables para el desarrollo de otras formas de autoestima, y que son proveídas de unas personas a otras a través de sentimientos de interés especial o de amor dentro del círculo de relaciones primarias en las que se desenvuelve (Honneth, 2010).

En el mismo sentido, Saraví (2006) reconoce que las condiciones de clima familiar, niveles de autoestima y seguridad personal entre otros, constituyen factores de fortaleza ante situaciones de riesgo social y favorecen el bienestar social. Por lo que este primer tipo de reconocimiento, el afecto emotivo, le permite al individuo fortalecer las relaciones sociales primarias en su interactuar con los otros (Honneth, 2010).

De acuerdo con Castro (2014) la juventud tiene la oportunidad de integrarse a la sociedad a través de diversas características individuales, sociales y culturales, pero que pueden verse disminuidas por ciertas condiciones de desventaja social como la pobreza. Los jóvenes en situación de pobreza, a través de procesos de exclusión social en los que están inmersos, pueden vivir rupturas individuales (aislamiento, baja autoestima), y de lazos sociales (familia, escuela, barrio, amigos); estas rupturas lo colocan en desventaja para lograr su

¹¹ El menosprecio o privación del reconocimiento, es el daño, desprecio u ofensa que sufre el sujeto y que puede ir desde el maltrato psíquico y físico hasta la injuria y la estigmatización, estos tipos de daño rompen de alguna forma con la autorrealización del individuo consigo mismo (Honneth, 1997).

integración a la sociedad y con ello queda excluido de su participación en ella, reproduciéndose su situación de pobreza (Castro, 2014).

4.2 Jurídico

El reconocimiento jurídico está presente cuando “el individuo es capaz de verse a sí mismo” con los mismos derechos que todos los demás miembros de la comunidad, no sólo desde el marco legal con la existencia de leyes que lo protegen, sino en el ejercicio pleno de los mismos en reciprocidad con los otros (Honneth, 2010:27). El reconocimiento jurídico es requerido ante la segunda forma de menosprecio referente a la privación de derechos y exclusión social en la medida en que el individuo no es reconocido como una “persona jurídica de pleno valor”, con los mismos derechos que los otros miembros de la comunidad (Honneth, 2010:26). La actitud positiva generada en el individuo al recibir este tipo de reconocimiento es la del *autorespeto* (Honneth, 2010:27).

Además, Honneth (2010) menciona que la tolerancia es un concepto necesario entre los miembros de una comunidad para entenderse y reconocerse unos a otros como portadores de los mismos derechos, de ahí su importancia para ejercer el respeto jurídico basado en la igualdad y en la lucha por alcanzar derechos de ciudadanía.

Por su parte Bourdieu (2001) destaca la importancia del reconocimiento de los miembros de una sociedad a través de garantías institucionales (derechos o pretensiones jurídicas), donde se le otorgue a los individuos el sentido de pertenencia al grupo por medio del acceso a bienes materiales o simbólicos que lo reconocen como tal. Esto implicaría la inclusión del individuo dentro de su sociedad, pero al quedar fuera del acceso a bienes materiales y del reconocimiento simbólico se le niega ese sentido de pertenencia quedando excluido por la misma sociedad y por lo tanto fuera del acceso a los mismos derechos que como ciudadano le corresponden.

El reconocimiento jurídico por tanto no sólo implica la existencia de leyes que avalan los derechos de los ciudadanos, sino la acreditación de los espacios necesarios para que todos y cada uno de los ciudadanos tengan voz y voto en la toma de decisiones respecto a las acciones que se ejecutan en su comunidad, en su entorno, en su cotidianidad, porque sólo en la medida que participan en ella es que se integran en ella, la sola presencia sin voz y más aún sin acción sobre tu entorno, lo excluye del mismo, es decir lo menosprecia.

Asimismo, autores como Azqueta, Gvaldón y Margalef (2007) sugieren que, en economías en desarrollo, el capital social de la población desfavorecida puede proporcionar una red de protección ante la adversidad, útil para promover la formación de ciudadanos con espíritu crítico y con una serie de valores compartidos que faciliten la vida en común. Esto a partir de la participación ciudadana en la solución de sus problemáticas sociales como sujetos de derecho, cuestión que se pretende promover al fomentar entre los jóvenes espacios de participación que les permita reflexionar sobre sus situaciones problematizadas y diseñar propuestas de intervención social para su solución.

4.3 Solidaridad

Por último, la tercera forma de menosprecio “consiste en la degradación del valor social de formas de autorrealización” (Honneth, 2010:28), es decir existen patrones de devaluación

hacia ciertos sectores de la población que les impide ser apreciados socialmente en las capacidades individuales que poseen, recae en la falta de importancia que las capacidades y actividades propias tienen para el otro. Aquí retomando a Kliksberg (2003) es posible observar esta desvalorización en la implementación de políticas sociales verticales que niegan, a quienes van dirigidas, su derecho a participar en el diseño de las mismas ignorando sus recursos y capacidades, este autor propone revalorizar la participación de las comunidades pobres a través de políticas que permitan recuperar su autoestima colectiva y potenciar sus recursos latentes (Kliksberg, 2006). Para ello es necesario en primera instancia generar espacios donde se les dé voz a estos sectores excluidos.

A esta forma de menosprecio, en la que se niega el valor de las capacidades y recursos de participación, le corresponde la aprobación solidaria, es decir, sentirse valorado en sus capacidades individuales en su interacción con los demás, lo cual le permite identificarse plenamente con sus cualidades y aportaciones particulares, y se desarrolla dentro de un marco de empatía solidaria. La actitud positiva que asume el individuo cuando recibe este tipo de reconocimiento es la de la *autoestima* (Honneth, 2010).

A través del presente proyecto se trató de brindar un espacio a los jóvenes, donde por medio de diversas actividades de participación conjunta, se fomentaron los tres tipos de reconocimiento a través de las relaciones con sus iguales, ya que de acuerdo con Honneth (2010) esto no depende de la acción individual del joven, sólo es posible alcanzarlos en la interacción con sus compañeros. Se parte del reconocimiento de sus capacidades, de sus saberes para la identificación con el otro sobre intereses y problemáticas comunes, que los lleve a la implementación de acciones para su solución y el logro de un beneficio común, y con ello se les retribuya en parte, el valor social que poseen como miembros activos de una sociedad, como ciudadanos con voz propia y en igualdad de derechos.

Los tres tipos de reconocimiento –el afecto, el jurídico y la solidaridad– definen para Honneth (2010) las condiciones formales necesarias para que el individuo en sus relaciones de interacción en la sociedad alcance su autorrealización; no sólo dentro del concepto de justicia, sino de una vida satisfactoria; como proceso de realización de sus objetivos de vida, garantizando su dignidad e integridad. Integridad para Honneth (2010:30) significa “que el individuo puede sentirse apoyado por la sociedad en todo el espectro de sus autorrealizaciones prácticas”. En este proyecto se buscó fomentar los tres tipos de reconocimiento entre jóvenes como el inicio de un proceso que pudiera llevar a largo plazo, que estos jóvenes sigan procurando los espacios de participación activa dentro de su comunidad y vayan con ello recuperando terreno en el ejercicio de sus derechos reales como ciudadanos de camino hacia su autorrealización.

Con la idea de tener un referente bajo el cual han sido abordadas, desde la política y programas sociales, distintas problemáticas que presenta la juventud, se incluyen a continuación algunas intervenciones en las que se lograron resultados positivos, y que permiten visualizar hacia donde conviene dirigir futuras intervenciones.

CAPÍTULO 5. INTERVENCIÓN

5.1 Intervenciones con jóvenes en situación de vulnerabilidad

Distintos programas han sido implementados en diferentes partes del mundo y en nuestro país, con objetivos diversos y muy particulares, pero con el objetivo común de brindar mayor bienestar a un sector de la juventud en situación de vulnerabilidad (IMJUVE, 2013).

Todos estos programas siguen los lineamientos de la política social tendiente a atender de manera focalizada a sectores vulnerables de la sociedad, aún y cuando presentan resultados positivos, es evidente que el número de personas beneficiadas con ellos son mínimos comparados, por ejemplo, con los 17.9 millones de jóvenes que en México viven en situación de pobreza (Fundación IDEA, 2012). Las políticas públicas en México tienen ante sí el enorme compromiso de reconocer primero en su amplia diversidad y constante transformación las necesidades de 35.8 millones de jóvenes que viven en el país y con mayor urgencia, las necesidades apremiantes que enfrentan la mitad de esos jóvenes en situación de pobreza (IMJUVE, 2013).

En Chile el Programa PUENTE surge en el 2002 con el objetivo de “mejorar las condiciones de vida de las familias en extrema pobreza, generando las oportunidades y proveyendo los recursos que permitan, a estas familias, recuperar o disponer de una capacidad funcional y resolutive eficaz en el entorno personal, familiar, comunitario e institucional” (Cohen y Gómez, 2006: 97).

PUENTE se centra en una intervención con familias en pobreza extrema tratando de potenciar su capital social al promover un puente entre la familia y sus derechos, articulando a las instituciones proveedoras de servicios sociales con las familias y apoyarlos en el proceso de superación de la pobreza. En su operación, se pretende el egreso de los beneficiarios en un periodo de dos años (Cohen y Gómez, 2006).

Su implementación se da a través de tres etapas progresivas: a) Acompañamiento, fase en la que se busca generar las condiciones mínimas para que las familias mejoren su condición; b) Inserción social, en la que se activa y fortalece la red institucional al acercar a las familias a los beneficios que requieren y potenciar sus vínculos sociales informales; y c) Desarrollo o fase conclusiva, donde se promueve la autogestión familiar, su organización y asociación con otros actores de la comunidad (Cohen y Gómez, 2006).

Los autores señalan que a pesar de que el Estado atiende las necesidades básicas de los sectores más desfavorecidos, no se recurre de manera eficiente a las ventajas que ofrece el considerar las destrezas y red social desarrollada por la comunidad (Cohen y Gómez, 2006). Se considera que este programa, tiene mayor semejanza con el proyecto que se pretende implementar, pero con la diferencia que en la propuesta de intervención presentada se busca acudir con los sujetos y junto con ellos obtener los datos diagnósticos que permitan a partir de ellos, plantear propuestas de acción, para mejorar su bienestar social.

La siguiente intervención con adolescentes: Impacto de un programa en la asertividad y en las estrategias cognitivas de afrontamiento de situaciones sociales (Garaigordobil, 2001), fue realizado en la Universidad del país Vasco (España) con el objetivo de estimular el desarrollo de diversas habilidades sociales mediante actividades que fomentan la comunicación y las interacciones amistosas y cooperativas con los iguales.

Se llevó a cabo en dos escuelas de una provincia española, ubicadas en un ámbito socio-cultural y económico medio, con una muestra de 174 estudiantes de 12-14 años, incluyendo al grupo de control, y con mediciones repetidas de pre-test y pos-test donde se parte de reconocer el papel tan importante que desempeña la interacción entre iguales para el desarrollo personal y social durante la adolescencia, ya que en esta etapa se configuran los ideales de vida que después van a constituir la identidad personal adulta.

Para la implementación del programa se contó con la información y consentimiento previo de los padres de los menores y se efectuó bajo la subvención de un departamento gubernamental de educación. Se llevó a cabo a través de sesiones semanales de dos horas durante un periodo escolar. Al finalizar la evaluación cuantitativa permitió constatar la eficacia del programa, sin embargo, se reconoce que la evaluación puede estar afectada por las características personales, sociales o motivacionales de las personas implicadas, situación que pudo complementarse por medio de una evaluación cualitativa a través del análisis de las relatorías de las sesiones.

Dentro de las propuestas diseñadas en América Latina para la promoción del capital social juvenil, el Programa de Fortalecimiento de Desarrollo Juvenil (PFDJ) implementado en Buenos Aires, Argentina en 1995 proponía el reconocimiento de los jóvenes como sujetos de derecho al hacerlos partícipes desde el diseño pragmático del programa, se buscaba promover el ejercicio de una ciudadanía plena, promoviendo espacios de participación y cooperación con los que menos tienen con el objetivo de fortalecer las redes comunitarias y empoderar de este modo a los jóvenes (CEPAL, 2003).

En este caso, el modelo de gestión asociada permitió motivar el sentido de pertenencia a organizaciones y redes de compromiso social “la identidad juvenil queda definida en base a valores y normas que motivan su accionar en relación con los otros, cercanos (familia, pares, grupos juveniles) y no cercanos (instituciones gubernamentales y no gubernamentales), convirtiéndose así en protagonistas del presente y diseñadores del futuro de su comunidad” (CEPAL, 2003:17). Por un lado, considera al capital social como una herramienta eficaz en el combate a la pobreza y por el otro, una modalidad que permite

conocer las problemáticas de los jóvenes desde los jóvenes, promoviendo con ellos procesos reflexivos de participación comunitaria a través de redes de jóvenes (CEPAL, 2003).

El proyecto *Un minuto por mis derechos* se realizó en Argentina con jóvenes de 14-21 años con un doble objetivo: a) Estimular la participación real de los y las adolescentes en la creación y el relato de sus realidades, b) Promover una cultura respetuosa de sus derechos a partir de la discusión de los cortometrajes. Este proyecto permitió generar espacios de participación de los y las adolescentes, buscando su inclusión desde una perspectiva activa, encuentros que fortalecieron sus vínculos al dialogar y reflexionar sobre las problemáticas que los afectan, desarrollando un pensamiento crítico y asumiendo un rol proactivo. Además de los videos elaborados y la difusión de los mismos, se recopilaron a través de diversas técnicas cualitativas evidencias de la construcción de sus identidades como protagonistas de su comunidad (UNICEF, 2017).

Por último, el proyecto *Mi mirada, nuestra mirada*, también realizado en Salta, Argentina tiene como objetivo utilizar la producción audiovisual como herramienta para el reconocimiento comunitario y la construcción ciudadana, que permitió a los jóvenes, conforme a la evaluación cualitativa realizada, ser protagonistas en la creación de un producto lo cual repercutió positivamente en su autoestima y empoderándolos ante la comunidad. Se recurrió a una metodología participativa a través de dinámicas lúdicas y actividades que propiciaron la libre expresión y el respeto por las voces y opiniones de todos y todas (Álvarez, 2013).

Estos dos últimos proyectos son evidencia de lo que se está haciendo en latinoamerica, específicamente en Argentina, con y para los jóvenes y en donde participan gobiernos locales e instancias internacionales como la UNICEF, en un trabajo conjunto donde se escucha al joven y se promueve su participación activa con un sentido crítico de las problemáticas que enfrentan, empoderándolo y al mismo tiempo generando su reconocimiento de valor social dentro de las comunidades en donde habitan.

De acuerdo con la propuesta de Honneth (2010) del reconocimiento, los jóvenes partícipes en estos proyectos, han tenido la oportunidad de obtener cierto grado de autoconfianza, actitud positiva generada de la primer forma de reconocimiento simbólico que es el afecto, (al involucrarse las familias y amigos); de autorespeto actitud que viene del reconocimiento jurídico de sus derechos en condiciones de igualdad con el resto de los ciudadanos (a través de la expresión audiovisual de sus derechos y la reflexión sobre los mismos); y de autoestima como resultado del reconocimiento solidario del resto de la comunidad de su participación en el orden social (al ser valorados en sus capacidades individuales por la comunidad) al hacer posible la elaboración de sus propios cortometrajes con un objetivo propio, que los llevó a sentirse autorrealizados y satisfechos con el trabajo efectuado.

Con base en las propuestas revisadas y acorde con la teoría del reconocimiento planteada por Honneth, en el siguiente apartado se desarrolla la propuesta de intervención social dirigida a jóvenes de 12 a 19 años en condición de pobreza a partir de implementación de una metodología participativa con el propósito de acudir directamente con los jóvenes y junto con ellos, y como resultado de la reflexión sobre sus problemáticas, diseñar propuestas de acción para la atención de las mismas.

5.2 Propuesta de Intervención

Los contextos tan variados en los que se desenvuelve el joven requieren ser analizados a mayor detalle a fin de conocer y comprender el medio en el que habitan, así como los factores de riesgo y protectores que influyen en su conducta; para ello se propone primero tomar en cuenta sus opiniones y percepciones del mundo, que fomente su integración a la sociedad de la que forman parte, alcanzando con ello, mejores índices de bienestar social (Nirenberg, 2006). Para ello se recurre a la promoción del reconocimiento entre los jóvenes como alternativa para iniciar su proceso de inclusión en la sociedad.

Al fomentar el reconocimiento simbólico mutuo entre los jóvenes se pretende generar espacios de participación social a través de grupos, para iniciar su proceso de integración a la sociedad como actores de la misma y no sólo como espectadores de ella; se busca fomentar su inclusión en una sociedad que de acuerdo con la revisión documental realizada en epígrafes anteriores los ha excluido en su calidad de ciudadanos con derechos plenos.

Fraser y Honneth (2006) afirman que el reconocimiento es cuestión de justicia, entonces es necesario reconocer a este grupo etario ya que, al no ser reconocido, queda excluido. El neoliberalismo y la globalización han delimitado patrones culturales a seguir por diferentes actores sociales, (los han institucionalizado) por sobre otros patrones que consideran ineficientes o inferiores (tales como “pobres”, “jóvenes irresponsables”, es decir, los estigmatizan en una especie de “subclase”) y que, por consiguiente, han sido excluidos de los mismos (Fraser y Honneth, 2006).

Esta falta de reconocimiento les impide participar en pie de igualdad con los demás actores en la vida social. Fraser (2006) aclara que la reivindicación del reconocimiento se refiere a la superación de la subordinación, convirtiendo al sujeto en copartícipe pleno de la vida en sociedad, capaz de interactuar con otros en situación de igualdad. Es decir, se requiere desinstitucionalizar los patrones de valor cultural que impiden la participación equitativa y reemplazarlos por patrones que la favorezcan para lo cual Honneth propone tres formas de reconocimiento: el afecto, el jurídico y la solidaridad, desde la actitud positiva generada en el individuo a través de ellos, la autoconfianza, el autorespeto y la autoestima (Honneth, 2010).

Resulta pretencioso alcanzar el reconocimiento simbólico pleno de los jóvenes en la sociedad a través del presente proyecto, ya que queda fuera de nuestro alcance no sólo por los recursos disponibles sino porque es un proceso que en su desarrollo requiere de la intervención del sector gubernamental entre otros actores.

Por consiguiente, en el presente trabajo se busca por un lado fomentar la reflexión y toma de conciencia de la juventud respecto a su situación de carencia y problematizar la realidad en la que se encuentra a través de un análisis crítico de la misma y, por el otro, reconocer los conocimientos y las capacidades del joven para participar por igual en los procesos (generados en su comunidad) que les afecten (Fernández, 2009). Esto con la finalidad de que surjan propuestas de acción desde la población como actores partícipes de su realidad y por tanto, con la capacidad de modificarla en alguna medida para su bienestar y, a través de las acciones realizadas propiciar el reconocimiento entre los participantes.

Se pretende construir un camino hacia la inclusión, a partir de la creación de espacios para la comunicación, la expresión de experiencias y donde puedan compartir y expresar situaciones, reflexionar sobre ellas y proponer opciones. No se pretende llevar soluciones, se busca “crear ocasiones, momentos, lugares, experiencias donde la gente, los ciudadanos, los excluidos –si es preciso llamarlos así- serían puestos de nuevo en condiciones de ejercer su capacidad de actores” (Autés, 2004:38-39). Para ello se acudirá con los jóvenes en sus espacios para identificar y reflexionar con ellos sobre sus realidades haciendo uso de una metodología participativa a fin de reivindicar su rol de actor dentro de la sociedad.

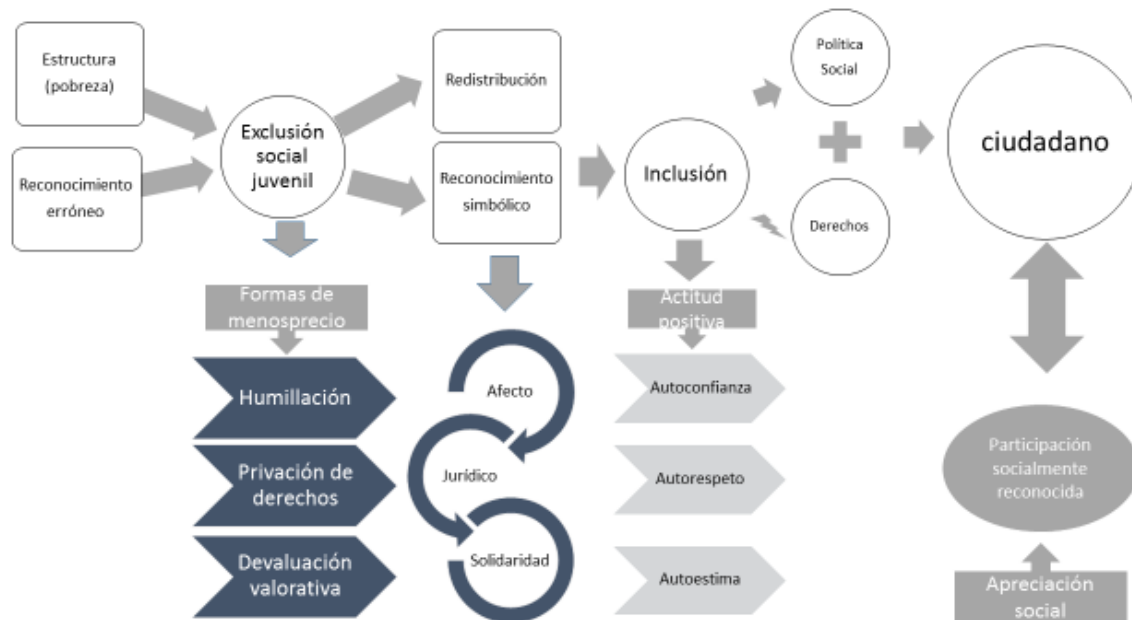
El proyecto se encuadra en una zona de San Bernabé del municipio de Monterrey, debido a que 46% de los jóvenes (16.9 millones) del país viven en zonas urbanas (IMJUVE, 2013). En estas ciudades existen instituciones que atienden a la población respecto a las carencias básicas de bienestar, y es hacia donde se dirigen mayor cantidad de recursos por medio de los programas de transferencias (Por ejemplo, Prospera).

Aún y cuando los jóvenes tienen acceso a sus derechos por medio de los servicios disponibles en su localidad o cerca de ella, las carencias siguen presentes en su vida cotidiana al ver disminuidos los accesos a la educación media superior, a los servicios de seguridad social, e incluso dentro de la familia, son ellos quienes tienen menos acceso a una alimentación adecuada (véase el apartado 3); por lo que se pretende disminuir su nivel de exclusión a partir de promover su reconocimiento entre pares a través del inicio de un proceso de investigación acción participativa (IAP) que más adelante los pudiera llevar a ser reconocidos como integrantes valiosos de su comunidad.

Por tanto, la población objetivo de este proyecto está definida por los jóvenes de 12-19 años, por ser la edad en la que se encuentran 50% de los jóvenes del país, y de éstos, 54% vive en situación de pobreza (IMJUVE, 2013). Aunado a lo anterior, Monterrey, N.L. a pesar de ser uno de los estados mejor situados a nivel nacional respecto al acceso a la educación, se encuentra en el lugar 13 de los 15 municipios a nivel nacional que presenta mayor población con rezago educativo (CONEVAL, 2012). A partir de los 16 años el rezago educativo tiene su porcentaje más alto 28.7% (14.7 millones de personas), situación que puede agravarse al considerar que 40% de los jóvenes que terminan su educación secundaria, no continúan con la educación media superior (CONEVAL, 2013).

Antes de continuar se presenta (figura 1) un esquema que refleja el planteamiento teórico bajo el cual se fundamenta el presente proyecto. En este esquema se resumen las bases de la propuesta teórica al observar cómo la exclusión social que vive la juventud es consecuencia no sólo de causas multifactoriales de índole estructural (carencias en el acceso a sus derechos sociales, derivados de la situación de pobreza en la que viven) sino también del reconocimiento erróneo del que son víctimas a través de la implementación de programas sociales focalizados que por un lado, visibilizan de manera errónea a los jóvenes atendidos, al convertirlos en meros receptores sin oportunidad de crear espacios de acción común entre ellos, y por otro lado, invisibilizan a otro sector que por sus características particulares (no vivir en la colonia elegida por el programa social, no estar estudiando o trabajando actualmente, entre otras) queda fuera del programa excluyéndolo como si no fueran sujetos en igualdad de derechos que sus conciudadanos y que los lleva a vivir alguna o las tres formas de menosprecio desarrolladas por Honneth (2010).

Figura 1. Esquema del reconocimiento simbólico ante la exclusión.



Fuente: Elaboración propia de acuerdo con la revisión del planteamiento teórico del reconocimiento simbólico (Honneth, 2010).

De acuerdo con los planteamientos teóricos (Honneth, 2010) que sustentan la intervención, así como con la revisión de algunos proyectos implementados con jóvenes, es que se decidió optar por una intervención que promueva el reconocimiento de los jóvenes como una forma de disminuir la exclusión de la que son objeto, a través de una metodología participativa en el afán de facilitar el proceso de investigación acción participativa en el que ellos son los protagonistas principales y no el facilitador, es esta metodología la que permite recoger sus particularidades y sus semejanzas, sus recursos y sus necesidades, con la intención de generar en ellos un proceso de participación ciudadana.

Para fomentar el reconocimiento de sus capacidades como actores en el proceso de construcción de su identidad de ciudadanos, se consideró pertinente el uso de la IAP ya que esta metodología permite en su desarrollo, promover la participación de un sujeto en su cotidianidad y en conjunto con el reconocimiento entre iguales, se van fortaleciendo sus capacidades como grupo en la búsqueda de un mayor acceso a sus derechos como ciudadano. En consecuencia, se plantean como objetivos de intervención los siguientes:

Objetivo General:

Promover el reconocimiento simbólico entre los jóvenes de 12-19 años que viven en situación de exclusión, a través de un proceso de investigación acción participativa en una zona de San Bernabé, Monterrey, N.L. México que permita fomentar la inclusión de los jóvenes en la sociedad.

Objetivos Específicos:

1. Fomentar el ejercicio de relaciones afectivas entre los y las jóvenes a través de actividades lúdicas y de reflexión grupal.
2. Identificar los derechos presentes en los y las jóvenes a través de actividades de participación grupal para diseñar una propuesta de acción.
3. Promover acciones solidarias entre los y las jóvenes a partir del uso de sus propios recursos en la implementación de la propuesta de acción.

Cabe aclarar que estos tipos de reconocimiento y las actitudes positivas que de ellos se derivan, son consecuencia de las condiciones intersubjetivas determinadas dentro de una sociedad (Honneth, 2010), es decir, son resultado de una acción colectiva que permite al individuo no sólo la expresión de sus necesidades con plena confianza, sino la realización de sus capacidades (autorrealización).

De cada uno de los objetivos específicos anteriores se desprenden las metas (véase la tabla 11), y las categorías que permiten operacionalizar estos conceptos y que han sido definidas a partir de la propuesta teórica del reconocimiento expuesta por Honneth (2010).

Tabla 11. Objetivos específicos, metas y categorías que definen el proyecto.

Objetivos específicos	Metas	Categorías
1. Fomentar el ejercicio de relaciones afectivas entre los y las jóvenes a través de actividades lúdicas y de reflexión grupal.	<p>La mayoría de los jóvenes participantes expresan su propio concepto.</p> <p>La mayoría de los jóvenes participantes identifican cualidades particulares ante el grupo.</p> <p>La mayoría de los jóvenes participantes intervienen en la identificación y elaboración de un diagnóstico.</p>	<p>Autoconcepto</p> <p>Autoreconocimiento</p> <p>Participación</p>
2. Identificar los derechos presentes en los y las jóvenes a través de actividades de participación grupal para diseñar una propuesta de acción.	<p>La mayoría reconoce los derechos a los que son acreedores como ciudadanos.</p> <p>La mayoría participa en la priorización de sus necesidades.</p> <p>La mayoría participa en la</p>	<p>Derechos reconocidos</p> <p>Identificación de problemas</p>

	elaboración de la propuesta de acción respecto al diagnóstico.	Propuestas de acción Responsabilidades Autorespeto
3. Promover acciones solidarias entre los y las jóvenes a partir del uso de sus propios recursos en la implementación de la propuesta de acción.	La mayoría identifica sus cualidades y recursos personales en la realización del proyecto. La mayoría participa las actividades propuestas.	Empatía solidaria Autodefinición o autoconcepto. Colaboración y avances de la propuesta Reconocimiento y Autoestima

Fuente: elaboración propia.

Para llevar a cabo la intervención fue preciso definir en un primer momento los participantes involucrados en el proceso de investigación acción participativa que se pretendía iniciar, y considerar a aquéllos que estarían de alguna manera involucrados en los procesos de reflexión y toma de decisiones, por un lado, los actores principales que en este caso son los jóvenes, y por el otro la facilitadora, y los representantes de las instancias políticas, económicas o culturales presentes en el origen de sus problemas, con el afán de considerar las posibles aportaciones de recursos que se pueden obtener de estas instancias para el logro de los objetivos propuestos por los jóvenes (Pereda, de Prada y Actis, 2004). Por lo que a continuación se detallan aspectos distintivos de la institución en la cual se realizará el proyecto.

5.2.1 Contexto de la institución

La experiencia laboral previa de la facilitadora en la SDS (Secretaría de Desarrollo Social), así como el interés de poder llevar a cabo una intervención con jóvenes, grupo al que esta secretaría no tiene dirigido ningún programa en particular, fueron factores determinantes para la selección de la mencionada institución, de la cual se presenta la siguiente información:

a) Misión

Busca establecer un modelo de desarrollo social orientado a generar capacidades humanas en personas de vulnerabilidad social y en situación de pobreza, superando el asistencialismo (Gobierno del Estado de Nuevo León, 2010).

b) Visión

La define como arribar a una sociedad de inclusión plena donde se garanticen y fomenten las capacidades humanas y los derechos sociales de todas las personas sin distinciones físicas, étnicas, culturales, económicas y territoriales (Gobierno del Estado de Nuevo León, 2010).

c) Objetivo

Contribuir a la reducción de la pobreza, abatir el rezago que enfrentan los grupos sociales vulnerables, disminuir las desigualdades y mejorar la calidad de vida de todos los nuevoleonenses (Gobierno del Estado de Nuevo León, 2010).

Se seleccionó el Centro Comunitario San Bernabé debido a que ya se tiene conocimiento físico del sector por los antecedentes laborales de la investigadora, pero además por estar ubicado dentro del polígono de pobreza 51¹², que lo identifica como uno de los sectores más vulnerables y donde se localizan 377 mil 750 habitantes de los cuales 189 mil 737 son hombres y 187 mil son mujeres.

A continuación, se detalla el método a seguir para alcanzar los objetivos propuestos del presente proyecto y que al menos en el discurso están acorde con la misión, visión y objetivo de SDS antes mencionados. Es decir, pareciera que los fines descritos en esta secretaría, los de la política pública y los de la propuesta aquí presentada, coinciden al menos en el plano discursivo, sin embargo, de acuerdo con la revisión realizada en apartados previos, no han sido suficientes los programas sociales implementados de combate a la pobreza, ya que ésta sigue estando presente particularmente en casi la mitad de los jóvenes mexicanos, situación que los aleja del goce pleno de sus derechos y los mantiene en condiciones de exclusión social, sentando con ello las bases para la reproducción intergeneracional de dicha pobreza (Castro, 2014).

La práctica de estos programas proclama la participación de los sectores desfavorecidos, sin embargo, ésta se ve reducida a la recepción de apoyos materiales condicionados. El funcionamiento de estos programas causa en sí mismo exclusión (beneficiarios y no beneficiarios) y peor aún, deteriora el tejido social al reducir la participación de los beneficiarios al rol de meros receptores de los apoyos, estigmatizándolos y desvalorizando sus verdaderos saberes y capacidades como ciudadanos en el ejercicio pleno de sus derechos. A través de la política misma se menosprecian las capacidades de participación social y de solidaridad de los beneficiarios (devaluación valorativa), y en esa misma medida se les estigmatiza anulando sus saberes y la confianza en sí mismos para relacionarse y organizarse con los demás y participar (humillación), lo cual los deja fuera del acceso a los derechos sociales que como ciudadanos poseen (privación de derechos).

Por lo tanto, y de acuerdo con la postura teórica del reconocimiento simbólico, se requiere combatir la desigualdad social no sólo a través de la redistribución material (políticas sociales implementadas), la cual ha sido insuficiente, es necesaria la intervención directa sobre el reconocimiento simbólico a través de sus tres formas: afecto, jurídico y solidaridad, que permitan al individuo desenvolverse en la sociedad y alcanzar su autorrealización como ciudadano.

Queda claro, que a través de la presente intervención no se pretende disminuir directamente las condiciones de pobreza y exclusión estructurales en las que están inmersos los jóvenes de la población objetivo, por estar fuera de nuestro alcance; sin embargo, si se busca iniciar

¹² El Consejo de Desarrollo Social en conjunto con el INEGI estimó la primera medición oficial de la pobreza en el estado de Nuevo León, identificando 68 polígonos de pobreza, 53 en el AMM y 15 fuera de ésta, zonas no geométricas que incluyen grupos de manzanas donde se concentran hogares/personas pobres (2004).

un proceso de investigación-acción encaminado a promover entre los mismos jóvenes los tres tipos de reconocimiento: afecto, jurídico y solidaridad generados a partir de fomentar la participación juvenil en acciones colectivas de identificación de situaciones problemáticas y el diseño de propuestas de acción para su solución, todo esto desde los mismos jóvenes y para los jóvenes, acciones colectivas que generen en este proceso inicial el reconocimiento simbólico (afecto, jurídico y solidaridad) entre ellos, y que lleve al fortalecimiento de las tres actitudes positivas consecuentes: autoconfianza, autorespeto y autoestima.

5.2.2 Metodología

El uso de una metodología adecuada, de acuerdo con Molina (2006) permite dar cuenta de quiénes son los sujetos de intervención, “dónde están, desde cuando están en condición de exclusión social, cuál es el tejido organizativo que tiene su espacio local, a qué le dan prioridad en su jerarquía de aspiraciones y necesidades sociales problematizadas” (Molina, 2006: 122,123).

Por lo tanto, promover el inicio de un proceso de investigación acción participativa (IAP) con los sectores excluidos de la población, en este caso con los y las jóvenes que viven en situación de pobreza, se considera pertinente ya que es un

“enfoque de intervención social que persigue recoger las perspectivas e intereses de los sectores implicados en un proceso de acción social, otorgando el principal protagonismo a los colectivos afectados” y con ello “potenciar los recursos disponibles en estos sectores, tanto a nivel del conocimiento (difusión y aplicación de técnicas de autodiagnóstico e investigación colectiva) como de la acción (promoción de iniciativas y autoorganización)” (Pereda, de Prada, y Actis, 2004:6).

Iniciar este proceso en la población objetivo hizo posible cubrir los propósitos planteados en el presente proyecto a través de dos etapas: en la primera se definieron con el grupo de intervención las necesidades sentidas, y en la segunda se determinaron las primeras acciones a realizar para que este proceso de IAP se dé (Pereda, de Prada y Actis, 2004). El involucrar como actor principal a los jóvenes durante todo el proceso permitió generar en ellos y hacia ellos instancias de reconocimiento que les permitan construir su identidad de ciudadano.

Es así como se buscó fomentar el reconocimiento simbólico entre los jóvenes a través del inicio de un proceso de IAP donde los mismos jóvenes identifiquen y analicen sus necesidades, y a partir del trabajo conjunto, activen sus recursos y diseñen formas de intervención social que permitan eficientar la atención a este sector de la población, fomentando con ello su participación social en la comunidad, y que a largo plazo, pudiera llevar a promover políticas y programas sociales desde la transversalidad y horizontalidad de los sistemas existentes. Este camino se torna difícil, pero mientras se sigan dirigiendo las acciones de la política social hacia una atención focalizada que excluye, los jóvenes que viven en situación de pobreza están en riesgo no sólo de permanecer en tal condición, sino de reproducirla, y con ello incrementar los índices de pobreza en nuestro país (Castro, 2014).

Como ya se mencionó el proceso de IAP se llevó a cabo en dos etapas: el análisis de la situación inicial y el diseño de la propuesta de intervención. Para el desarrollo de la primera es importante definir las personas, grupos e instituciones que estarán involucradas, y

realizar los contactos adecuados para incluirlos en el proceso (Pereda, de Prada y Actis, 2004). Es importante aclarar que la IAP sugiere aprovechar los recursos materiales y humanos de las redes institucionales del sector, sean públicas o privadas, siempre y cuando no se limite la acción de los verdaderos protagonistas, en este caso los jóvenes.

Lo anterior bajo el criterio de incluir a los jóvenes de 12-19 años tanto hombres como mujeres que habitan en el sector, identificado a nivel estatal como uno de los polígonos de pobreza, ya que, de acuerdo con la teoría y estadísticas revisadas, en este rango de edad es donde están presentes en mayor medida las carencias de acceso a la educación, salud y alimentación (Castro, 2014). De acuerdo con Castro (2014), en esta etapa de la vida el fortalecimiento de las relaciones sociales en su entorno puede favorecer el afrontamiento de las situaciones de adversidad, y que puede fomentarse como consecuencia del reconocimiento simbólico entre ellos.

En el desarrollo de la IAP se promueve la participación de un “sujeto en proceso”, se busca generar en el mismo, a través de la reflexión de su situación, la capacidad de actuar a favor de mejorar sus condiciones de ciudadano (Pereda, de Prada Actis, 2004:13) y con ello fomentar el reconocimiento de sus capacidades y de su identidad de actor.

Cabe aclarar que es a través del desarrollo del proceso de IAP que se fomentará el reconocimiento simbólico en las tres modalidades propuestas por Honneth (afecto, jurídico y solidaridad), proceso que pretende llevar a los jóvenes a crear espacios de participación que les permita ser protagonistas en la reflexión y toma de decisiones sobre su realidad, en el reconocimiento de sus recursos y sus capacidades individuales, pero más aún grupales, para transformarla, esto potencia su capacidad política y económica incluso en sectores de mayor pobreza y exclusión social (Armanz, 2012).

5.2.2.1 Grupo de intervención

Se realizó una invitación a los jóvenes en general que participan en el centro comunitario en diversas actividades como fútbol, volibol, gimnasia, parkour¹³, aparatos, taekwondo, entre otras, para asistir a la reunión informativa donde se dieron a conocer los detalles para formar parte del proyecto de participación social juvenil.

Esto permitiría definir el grupo de intervención a partir de un proceso de autoselección de los jóvenes (aquellos que hayan decidido participar), y que de acuerdo con el criterio de inclusión estuvieran en el rango de 12-19 años, de sexo indistinto, vivieran en situación de pobreza y estuvieran inscritos en alguna actividad del comunitario.

La literatura (Huenchuan y Paredes, 2007:36) refiere la pertenencia de la “heterogeniedad inclusiva” que brinde la oportunidad de incluir la diversidad de los miembros para posteriormente, a través de la participación grupal, generar la homogeneidad de intereses, es decir, la identificación de intereses y problemáticas colectivas que permitan proponer acciones hacia el logro de objetivos comunes.

¹³ Parkour (o arte del desplazamiento) es una disciplina física que consiste en desplazarse, utilizando sólo el cuerpo, para superar los obstáculos que se encuentren en el recorrido (vallas, muros, vacío...), ya sea un ambiente urbano o natural, de la forma más fluida y eficiente posible (Nitro P.K., 2009).

Sin embargo, a esta reunión sólo acudieron seis varones de los cuales tres no estaban inscritos en ninguna actividad en el centro, los otros tres sólo acudían al comunitario a realizar su servicio social. Se les proporcionó la información respecto al objetivo del proyecto, población a la que iba dirigido, duración y fecha tentativa de inicio, participaron y se recopilaron opiniones de los mismos y se les extendió la invitación a integrarse más adelante.

Con la intención de obtener un número mayor de participantes se optó por elegir un grupo de jóvenes inscritos en la clase de aparatos de gimnasio, ya que a sugerencia del maestro de deportes del centro, este grupo es mixto, y en el horario de 2 a 4 participan cerca de 20 jóvenes entre las edades requeridas. Se decidió acudir a este grupo para realizar la primera actividad diagnóstica debido a que el sentido colectivo caracterizado por la interacción entre iguales con un fin definido, lleva a los jóvenes a generar alianzas, construir intereses comunes y consolidar su identidad individual y colectiva (Acosta y Barbosa, 2005). Se convierte así en el escenario adecuado para promover la participación social de los jóvenes.

También se decidió intervenir con un grupo de secundaria, a recomendación de la psicóloga del centro comunitario, ya que es una escuela con disposición para recibir las actividades organizadas por el centro comunitario. Lo anterior permitió tener dos grupos de intervención en los que se pudo observar el desarrollo de los y las jóvenes participantes en contextos diferentes, fue posible observar diferentes formas de agrupamiento, por un lado un grupo inscrito voluntariamente a una actividad deportiva común en el centro comunitario, y por el otro un grupo de jóvenes de una escuela secundaria que cursan el primer grado, con ello se buscó capturar en ambos sus percepciones, sus subjetividades y cómo se iban involucrando en el proyecto mismo (Acosta y Barbosa, 2005).

A continuación, se incluyen de forma más específica las actividades derivadas de cada una de las categorías consideradas para cumplir con los objetivos específicos del presente proyecto, después de sufrir algunas modificaciones propias del desarrollo del proceso de IAP, y bajo el criterio de los participantes principalmente (véase la tabla 12).

Tabla 12. Actividades e indicadores para cada categoría.

Categorías	Actividades	Indicador	Descripción
Autoconcepto	* Presentación de los participantes y autodefinición. *Integración y reflexión grupal sobre intereses comunes.	*Expresión de cada participante de su propio concepto. *Participación activa de todos los asistentes.	*Cada participante será capaz de expresar ante el grupo los aspectos que lo caracterizan como parte de su presentación. *Expresión de gustos e intereses comunes para reflexionar sobre aspectos en los que podemos coincidir con otros y facilitar la integración grupal.

<p>Autoreconocimiento</p> <p>Participación</p>	<p>*Estimulación de autoconfianza ante el grupo.</p> <p>*Identificación de problemáticas autodiagnóstico.</p> <p>*Reflexión sobre un problema a través de grupo de discusión</p>	<p>*Autoreconocimiento de cualidades particulares ante el grupo.</p> <p>*Presentación por equipo de diagnóstico de la comunidad.</p> <p>*Participación activa de la mayoría de los asistentes en la reflexión de un problema.</p>	<p>*Identificación personal de cualidades individuales y su expresión ante el grupo.</p> <p>*Cada equipo trabajará en la identificación de los problemas de la comunidad y los expondrá al grupo.</p> <p>*Facilitar la reflexión grupal sobre causas, síntomas y consecuencias de un problema propuesto por los asistentes.</p>
<p>Derechos reconocidos</p> <p>Identificación de problemas</p> <p>Propuestas de acción</p> <p>Responsabilidades</p> <p>Autorespeto</p>	<p>*Identificación de los derechos humanos que se reconocen en el grupo.</p> <p>*Sensibilización sobre la carencia de algunos de estos derechos.</p> <p>*Priorización de problemáticas identificadas.</p> <p>*Diseño de propuesta de acción para atender la problemática seleccionada.</p>	<p>*Expresión de los participantes de los derechos humanos reconocidos.</p> <p>*Participación en las actividades para sensibilizar sobre la carencia de algún derecho.</p> <p>*Consenso grupal sobre la problemática a trabajar.</p> <p>*Participación activa del grupo en la elaboración de un proyecto de acción para atender dicha problemática.</p>	<p>*Que los participantes expresen los derechos humanos que conocen y como los viven.</p> <p>*Generar en los participantes la sensación de carecer de las mismas oportunidades que los demás respecto a ciertos derechos.</p> <p>*Llegar a un consenso grupal en la definición de la problemática a atender de acuerdo a recursos disponibles.</p> <p>*Elaborar plan de acción y asignación de responsabilidades.</p>
<p>Empatía solidaria</p>	<p>*Realización de las actividades propuestas.</p>	<p>* Cumplimiento de la mayoría de las actividades</p>	<p>*Revisar el cronograma de actividades para verificar el cumplimiento de las mismas.</p>

Colaboración y avances de la propuesta	*Reflexión constante sobre avances logrados.	propuestas. *Realizar cambios requeridos para la conclusión del proyecto.	*Registro y ejecución de cambios requeridos para el cumplimiento del proyecto.
Reconocimiento y Autoestima	*Modificación de autoconcepto inicial.	*Expresión individual y del grupo de las cualidades de cada integrante.	* Los jóvenes identifican sus cualidades y recursos personales en la realización del proyecto y expresan las cualidades de los demás.
Autodefinición o autoconcepto.	*Presentación final del proyecto.	*Conclusión de las actividades programadas.	*Se realiza una sesión de cierre y reconocimiento a los participantes del proyecto.

Fuente: Elaboración propia.

Durante la intervención se fueron definiendo los cambios necesarios a estas actividades con base a los obstáculos y oportunidades que se generaron en ambos grupos como parte del desarrollo del proyecto. Con ello se trataron de sobrellevar las dificultades presentadas en el proceso de participación de los y las jóvenes como sujetos capaces de intervenir en el diseño de acciones para modificar el entorno en el que viven (Acosta y Barbosa, 2005).

5.2.2.2 Técnicas

Las técnicas son procedimientos para recopilar la información, para obtener los datos de acuerdo al problema de estudio, del marco teórico de referencia y de la población de estudio (Burgos, 2011). En el caso de la IAP se pueden utilizar técnicas cuantitativas y cualitativas, sin embargo, se decidió optar por estas últimas debido a que con ellas es posible recabar información sobre opiniones, reflexiones y motivaciones no cuantificables estadísticamente, pero que permiten conocer las diferentes posturas de los actores sociales respecto a un tema en particular (Armanz, 2012).

Es así como el uso de técnicas cualitativas permitió rescatar los discursos generados en los jóvenes durante el desarrollo de la identificación de intereses y necesidades, y a lo largo del proceso de intervención, como los medios más adecuados para indagar, conocer, registrar, analizar y evaluar las participaciones, reflexiones y aportes de estos jóvenes en torno a sus problemáticas y los recursos de que disponen para afrontarlas (Armanz, 2012).

Aunado a lo anterior, Benavides y Gómez (2005) refieren que la triangulación se ha convertido en una importante estrategia dentro de la investigación cualitativa para dar mayor fortaleza y calidad en la evaluación de los resultados ya que ofrece la alternativa de tener diferentes perspectivas del fenómeno que se evalúa, y cada una de ellas muestra una de las facetas de la realidad de un todo que se estudia. De acuerdo con Denzin (2000, citado por Benavides y Gómez, 2005) la triangulación puede ser de cuatro tipos: metodológica, de

datos, de teorías y de investigadores, por lo que se decidió recurrir a esta última para la interpretación de los resultados y evaluación del presente proyecto.

Se decidió utilizar la triangulación de investigadores ya que disminuye la posibilidad de interpretaciones equivocadas, y brinda información que permite aumentar la validez y consistencia de los hallazgos. Para ello se puede recurrir a personas de diferentes disciplinas para la observación o análisis del fenómeno, lo cual reduce los sesgos de utilizar un único investigador en la recolección y análisis de datos (Benavides y Gómez, 2005).

Por este motivo se optó por contar, por un lado, con la participación de la Psicóloga social como apoyo en la interpretación de los dibujos elaborados durante el uso de la técnica de cartografía en la primera fase de análisis de la situación inicial, y por el otro, con la observadora, de profesión comunicóloga, durante la mayor parte de la segunda fase del proyecto, en las actividades realizadas con los dos grupos de intervención. (Benavides y Gómez, 2005).

Las técnicas cualitativas elegidas para la intervención se describen a continuación, ya fueron estas las que se consideraron adecuadas para capturar las subjetividades de los y las jóvenes tanto en la fase inicial de análisis de la situación como en el diseño e implementación de las acciones a realizar con ambos grupos.

Grupos de discusión: “sirven para explorar y estructurar las opiniones, actitudes y orientaciones ideológicas de un sector de la población” (Pereda, de Prada y Actis, 2004: 22). Es un grupo de 6 a 10 personas integrado con la finalidad de abordar un tema en particular, guiado por un moderador (Gutiérrez, 2011). Además, Ibáñez (2003:41) refiere que “el discurso producido en estas situaciones será la materia prima sobre la que trabajará el análisis: el discurso] . . . [será el analizado] . . . [el discurso hablado] . . . [será el objeto privilegiado de la investigación”. Esta técnica permitió recolectar las opiniones y las reflexiones generadas respecto a los intereses y necesidades de los jóvenes, de acuerdo a una guía de temas (véase el anexo 2). Es a través del diálogo generado entre los participantes para la definición de las problemáticas a atender y las acciones a realizar, que estos jóvenes recuperan espacios de participación, de expresión, de análisis y reflexión sobre su realidad, para volver a ella y transformarla (Ibáñez, 2003).

Huenchuan y Paredes (2007) recomiendan que las sesiones tengan una duración de entre 90 minutos y dos horas, donde además del moderador haya otra persona para el registro de los diálogos y la observación de las actitudes de los participantes, sin olvidar el uso de la fotografía, grabación o filmación de la sesión, bajo la autorización de todos los participantes. Al terminar las sesiones se pueden ofrecer algún tipo de refrigerio u obsequio en agradecimiento a su asistencia (Huenchuan y Paredes, 2007). Es por ello que se contó durante la mayoría de las sesiones con una observadora lo cual permitió enriquecer la recopilación de datos, además bajo previa autorización de los participantes se realizó la videograbación de la mayoría de las sesiones. Finalmente también se tomó la decisión de ofrecer diversos tipos de bocadillos para fomentar la convivencia al término de cada sesión.

Sociograma: esta técnica había sido seleccionada en un inicio ya que permite identificar a los actores y grupos sociales del entorno, con la finalidad de analizar las alianzas posibles para el logro de los objetivos propuestos por el grupo (Alberich, Arnanz, Basagoiti y

Belmonte, 2009). Sin embargo, debido al tiempo disponible con ambos grupos de intervención de 40 minutos se optó por utilizar la técnica de cartografía.

Cartografía social: es una propuesta metodológica que permite la participación activa de los miembros de una comunidad, basada en el uso de elementos gráficos (dibujos, mapas, fotos) para construir el conocimiento y la representación social de su territorio, de su realidad, y que permite devolver estos resultados a la misma comunidad posibilitando la transformación de dicha realidad (Habegger y Mancila, 2005). Esta técnica permite que se articulen diferentes saberes para concertar información y conocimientos sobre la realidad de un territorio determinado, desde lo individual se construye lo colectivo de la realidad a través de medios expresivos y del diálogo (Redacademica, 2017) por lo que se consideró conveniente su uso en el análisis inicial de la situación para definir necesidades colectivas, y definir propuestas de acción.

Para la realización de esta técnica se integraron equipos a los cuales se les entregó dos hojas de rotafolio y colores con la indicación de que en una hoja dibujaran lo que no les gustaba de su comunidad y en la otra hoja qué les gustaría que hubiera. Cabe señalar que se contó con la interpretación profesional de los dibujos por parte de la Psicóloga Social del centro comunitario y que facilitó la comprensión y análisis de la situación inicial, ya que permite aportar al estudio diferentes matices sobre la información que ofrecen los grupos ante sus problemas y de este modo tener una interpretación adicional a la obtenida por la facilitadora (Rodríguez, Gil y García, 1996). Los resultados fueron presentados posteriormente a los grupos de intervención para el diseño de acciones a implementar.

Deriva o transecto: consiste en caminar por la comunidad con gente del lugar, que vayan contando lo que se observa y se vive en la comunidad, permite recopilar las primeras opiniones y crear un ambiente de confianza inicial, se puede tomar notas, hacer grabaciones o tomar fotografías (Alberich, Arnanz, Basagoiti y Belmonte, 2009). Se realizaron recorridos con el administrador del centro comunitario y con el maestro de deportes del mismo, lo cual permitió conocer las actividades en las que participan los jóvenes, los horarios que frecuentan, así como los lugares y áreas con las que se cuenta para realizar las reuniones y las actividades de trabajo con el grupo de intervención. También en la secundaria se tuvo una reunión con la coordinadora académica del plantel que dio pauta para definir los grupos con los cuales se podía trabajar, la disposición de horarios y la oportunidad de poder acudir los sábados a realizar las actividades con el grupo de trabajo.

Observación: a través de la cual se pretende obtener un conocimiento más profundo de la población de estudio, y para lo cual se sugiere registrar lo antes posible la situación observada a fin de no dejar escapar los detalles más importantes sobre los temas de estudio (Burgos, 2011). Se llevó a cabo durante todo el proceso de intervención y se contó además con la participación de una observadora con la finalidad de triangular información, y obtener un análisis más confiable.

Diario de campo: esta técnica permite tomar notas que estimulan a observación y el pensamiento reflexivo (Burgos, 2011) por lo que fue utilizada tanto por la investigadora como por la observadora con la finalidad de obtener la mayor información posible respecto al desarrollo de las sesiones y los participantes.

Narrativas: de acuerdo con Denzin (2004 citado por Burgos, 2011:116) “escribir es reactivar y reinscribir la experiencia” y puede incluir citas de los participantes, experiencias en el campo, descripciones del hecho y reflexiones. En este caso se utilizó un diario para cada grupo, donde al finalizar cada sesión de manera voluntaria los participantes tuvieron la oportunidad de expresar sus sentimientos o experiencias respecto a su participación.

Fotografía y videgrabación: técnicas que hacen posible mantener las experiencias desarrolladas por los participantes, con la facilidad de que pueden ser revisadas una y otra vez para identificar aquéllos significados propios del interés del investigador (Burgos, 2011). Ambas fueron utilizadas en los dos grupos de intervención lo cual facilitó en gran medida capturar los discursos generados en las sesiones para su posterior análisis.

Estas técnicas fueron elegidas por considerarse adecuadas para la recopilación de la información y fueron utilizadas para ambos grupos, lo cual permitió obtener los resultados que se presentan en el capítulo 7 respecto al análisis inicial de la situación y que dio pauta para definir junto con los grupos las acciones a realizar en la intervención.

5.2.2.3 Análisis de la situación

La revisión documental previa (véase apartado 3) respecto a la situación de pobreza multidimensional en la juventud, permitió identificar la prioridad en el acceso a servicios de educación, salud y alimentación que aún y cuando han sido rubros atendidos desde la política social focalizada, no han podido ser cubiertos satisfactoriamente en jóvenes, motivo que sustenta la implementación de intervenciones sociales horizontales generadas con los jóvenes como una opción para fomentar acciones desde las bases, y su reconocimiento como actores primordiales de la sociedad.

La teoría (Armanz, 2012) refiere que aun cuando el problema o necesidad de intervención sea determinado desde fuera del colectivo, este debe coincidir con una demanda importante identificada por el grupo de intervención, por lo que se sugiere definir las necesidades considerando diferentes datos y opiniones. Por este motivo se consideró pertinente utilizar, en primera instancia, las técnicas de grupo de discusión y cartografía con el grupo de intervención y complementar con un recorrido del área en compañía de líderes de la comunidad o responsables de la institución involucrados (transecto) y la observación; estas técnicas permitirían la recopilación de datos variados, principalmente de los jóvenes, para este primer momento del proceso de IAP.

Cabe señalar que, en este primer momento de estudio de la situación, se llevaron a cabo dinámicas de integración y autoconocimiento de los integrantes del grupo de intervención con la finalidad de crear un ambiente de confianza para lo cual se desarrollaron actividades lúdicas de Street Soccer¹⁴, lo cual facilitó la identificación de intereses y necesidades de los jóvenes.

¹⁴ Es una asociación civil que atiende a jóvenes que viven en zonas marginadas y que busca a través de actividades lúdicas relacionadas con el fútbol soccer, fortalecer en los participantes actitudes de responsabilidad, cooperación, disciplina y liderazgo, para así lograr que sean agentes de cambio en sus comunidades. Cabe aclarar que para la implementación de estas actividades se tomó un curso impartido por personal de la asociación (Street Soccer México A.C., 2017).

5.2.2.4 Evaluación de proceso

El desarrollo de un proceso de IAP lleva a que la evaluación se realice de manera constante como parte de la reflexión colectiva de los participantes desde el primer momento de análisis de la situación, hasta la implementación de las propuestas de acción para resolver las necesidades detectadas por el grupo. Esto implica al menos que la mayoría de los participantes se involucren en la evaluación, no sólo para valorar si las actividades programadas son llevadas a cabo o no, sino para analizar el proceso de transformación de las personas y colectivos implicados (Pereda, de Prada, y Actis, 2004). Lo anterior fue posible en la medida en que se dio seguimiento a los indicadores e instrumentos determinados para cada una de las técnicas programadas (véase la tabla 13).

Tabla 13. Técnicas e indicadores de evaluación

Indicador	Técnica Cualitativa	Instrumento	Población y momento
*Expresión de cada participante de su propio concepto.	Técnica de presentación “Mi bandera”.	*Diario de campo *Discurso de la filmación *Dibujo individual	Dirigida a cada participante al iniciar la primera sesión.
*Participación activa de todos los asistentes.	Técnica de integración “Iguales pero diferentes”.	*Diario de campo *Discurso de la filmación	Dirigida a todo el grupo durante la primera sesión.
*Autoreconocimiento de cualidades particulares ante el grupo.	Técnica de interacción y motivación “Yo soy” Técnica audiovisual	*Diario de campo *Lista individual de cualidades *Discurso de la filmación	Realizada por cada participante de manera individual y al terminar cada uno expone al grupo.
*Presentación por equipo de diagnóstico de la comunidad.	Técnica de investigación “Mi comunidad” Técnica audiovisual	*Diario de campo *Dibujos por equipo realizados. *Interpretación de psicóloga social	Participan en equipo y realizada durante las primeras sesiones con el grupo.

<p>*Participación activa de todos los asistentes en la reflexión sobre un problema.</p>	<p>Técnicas de ejecución “Garrincha síntomas, causas y consecuencias”</p> <p>Técnica de reflexión y audiovisual</p>	<p>*Diario de campo</p> <p>*Guía de ejecución de las dinámicas “Garrincha”</p> <p>*Guía de grupo de discusión sobre adicciones.</p> <p>*Discurso del grupo de discusión y de la filmación</p>	<p>Participación de todos (hombres y mujeres) en el transcurso de la sesión, después de elaborado el diagnóstico.</p> <p>Opinión de todos los participantes como actividad de reflexión al terminar la sesión.</p>
<p>*Expresión de los participantes de los derechos humanos reconocidos.</p> <p>*Participación diferenciada en las actividades para sensibilizar sobre la carencia de algún derecho.</p> <p>*Discusión grupal entorno a la igualdad de derechos de hombres y mujeres.</p> <p>*Consenso grupal sobre la problemática a trabajar.</p>	<p>Técnicas de ejecución “Sun Wen” para identificación de derechos humanos</p> <p>Técnicas de sensibilización “Marta Viera equidad de género”</p> <p>Técnica de reflexión Grupo de discusión y técnica audiovisual</p> <p>Técnica de grupo focal para consenso</p>	<p>*Diario de campo</p> <p>*Guía de ejecución de las dinámicas “Sun Wen”.</p> <p>*Discurso de la filmación.</p> <p>*Diario de campo</p> <p>*Guía de ejecución de las dinámicas “Marta Viera”.</p> <p>*Discurso de la filmación.</p> <p>*Guía de grupo de discusión sobre equidad de género</p> <p>*Discurso del grupo de discusión y de la filmación</p> <p>*Diagnostico*Árbol de problemas</p> <p>*Análisis de</p>	<p>Participación de todos (hombres y mujeres) al iniciar la sesión.</p> <p>Participación de todos (hombres y mujeres) después de haber reconocido ciertos derechos.</p> <p>Opinión de todos los participantes como actividad de reflexión al terminar la sesión.</p> <p>Participan todos en la selección de problema sobre el que se trabajará durante</p>

*Participación activa del grupo en la elaboración de un proyecto de acción para atender dicha problemática.	Técnica de planificación de proyectos	recursos *Discurso del grupo focal *Torrente de ideas *Diario de campo *Plan de acción *Discurso del grupo de discusión y de la filmación	las sesiones requeridas para llegar al acuerdo. Participación de todos en el diseño de la propuesta de acción para resolver la problemática detectada, hasta tener el diseño del plan de acción.
* Cumplimiento de las actividades propuestas. *Realizar cambios requeridos para la conclusión del proyecto. *Expresión individual y del grupo de las cualidades de cada integrante. *Exhibición a la comunidad en la clausura del trimestre.	Técnicas de evaluación Técnicas de evaluación Técnicas de evaluación y técnica audiovisual Técnicas de ejecución	*Observación *Plan de acción *Cronograma *Diario de campo *Observación *Plan de acción *Cronograma *Diario de campo *Diario de campo *Lista individual de cualidades *Discurso de la filmación *Lista inicial y final para comparación *Grupo focal para consenso de actividad a presentar	Participación de todos en el desarrollo del plan de acción según responsabilidades y cronograma propuesto. Participación de todos en los cambios requeridos para cumplir con los objetivos del plan de acción según responsabilidades y cronograma propuesto. Realizada por cada participante de manera individual al concluir el proyecto o casi al finalizar y cada uno expone al grupo. *Participación de todos en la actividad elegida durante el evento de clausura del trimestre.

Fuente: elaboración propia.

De este modo la evaluación se convierte en un instrumento transformador que da mayor énfasis a la autodeterminación de los participantes y al aprendizaje emancipatorio que adquieren (Aguilar, 2011). La autodeterminación en un individuo la definen sus habilidades para identificar y expresar necesidades, definir objetivos y un plan de acción para su alcance, identificar recursos y elegir la mejor opción de solución y evaluar resultados para

buscar la mejora. Dentro de este concepto va implícita la autoestima del individuo al fortalecer sus vínculos relacionales y plantear proyectos a futuro (Aguilar, 2011).

Estas características desarrolladas en el individuo empatan con el cumplimiento de los objetivos específicos del presente proyecto, en tanto fomentan en él, el reconocimiento simbólico a través de las actitudes positivas generadas de autoconfianza, autorespeto y autoestima en el ejercicio de sus derechos como ciudadano en un primer momento dentro del ámbito cotidiano en el que se desenvuelve.

Por lo tanto, las técnicas utilizadas que permitieron captar los datos e informaciones deseadas son la observación, diario de campo, fotografía, video filmación, narrativas de algunos jóvenes, y la cartografía social. Esta última fue elegida en sustitución del sociograma como parte de las adecuaciones realizadas durante el desarrollo del proceso de IAP, precisamente como consecuencia de su implementación, en la medida en que fueron surgiendo las inquietudes e intereses de los jóvenes principalmente, así como la disposición de recursos tanto materiales como de tiempo para la ejecución de lo planteado en un inicio.

Fué a través de estas adecuaciones conforme al desarrollo del proceso y en consenso con los jóvenes, que se buscó detonar y generar entre los mismos jóvenes las actitudes positivas de autoconfianza, autorespeto y autoestima, como resultado de la participación activa y constante en las acciones llevadas a cabo con el fin de promover el reconocimiento simbólico a través del afecto emotivo, el derecho jurídico y la solidaridad entre ellos y su entorno inmediato.

Por último, con la intención de dar mayor claridad a las directrices éticas bajo las cuales es necesario conducir toda investigación o intervención social, es que a continuación se hará referencia en primer lugar a las consideraciones éticas que a partir de la IAP es necesario tener en cuenta, y en segundo lugar, al consentimiento informado, indispensable para el trabajo con menores de edad como es el caso del presente proyecto.

5.2.2.5 Consideraciones éticas

La IAP es una metodología participativa que permite iniciar un proceso de transformación social sustentada en valores éticos claramente definidos entre los que se destacan los siguientes (Armanz, 2012):

- Promover el empoderamiento de la población al participar en la toma de decisiones para el desarrollo local y mejora de la calidad de vida.
- La población pasa de ser objeto de estudio a sujeto reflexivo de su realidad y agente de cambio de la misma participando en la solución de conflictos y en la planificación comunitaria.
- Promueve la democracia representativa, la autoorganización y gestión a través de la integración de los sectores marginados.
- Transparencia en la información y corresponsabilidad.

Lo anterior justifica una vez más como este proceso es el ideal para el cumplimiento de cada uno de los objetivos específicos, definidos a partir del fomento en los participantes de

los tres tipos de reconocimiento propuestos por Honneth (2010) la autoconfianza, el autorespeto y la autoestima, en el mismo proceso que se genera en el individuo para el logro de metas específicas que le permitan su autorrealización en el alcance de sus derechos como ciudadano pleno.

Es a través de esta metodología y no otra que se promueve en la población la capacidad para analizar y reflexionar a profundidad y de forma crítica sobre su realidad, fortaleciendo en el sujeto su identidad como ciudadano en igualdad de derechos y protagonista de la gestión y transformación de los asuntos que le afectan (Armanz, 2012).

5.2.2.4.1 Consentimiento informado

Las investigaciones sociales al estar dirigidas a seres humanos requieren de cualquier profesional su ejercicio dentro de los valores éticos universales fincados en el respeto, garantía y salvaguarda de los derechos humanos de las personas involucradas en el estudio. Es así como el Consentimiento Informado (CI) surge para verificar la decisión autónoma de una persona de participar en una investigación, de acuerdo a sus valores, intereses y preferencias (Cañete, Guilhem, y Brito, 2012).

Este documento debe estar redactado de manera clara y precisa, especificando el objetivo de la investigación, los riesgos y beneficios de la misma en caso de haberlos, además de informar a los individuos que su participación es voluntaria, con la libertad de retirarse cuando lo deseen sin repercusión alguna (Cañete, Guilhem, y Brito, 2012). “El respeto a la autonomía del individuo y a la sociedad, y el estricto compromiso con la verdad científica” deben ser reflejados en un consentimiento informado claramente redactado y conciliado en la realización de cualquier investigación o intervención social (Cañete, Guilhem, y Brito, 2012:127).

Los profesionales que dirigen sus investigaciones hacia individuos “vulnerables”, en este caso se refiere a la incapacidad de proteger por sí mismos sus propios intereses, deberán contar con la aprobación de sus representantes legales, preferentemente a través de una firma que acredita su consentimiento (Cañete, Guilhem y Brito, 2012:125).

Dentro de estos individuos “vulnerables” se encuentran los menores de edad, motivo por el cual para la presente intervención se redactará el CI dirigido a los padres o tutores de los menores que decidan participar en el grupo de intervención, cumpliendo en todo momento con los requerimientos mencionados con anterioridad: claramente redactado para informar el objetivo del proyecto y las generalidades en la realización del mismo, aclarando que se efectuará dentro de las instalaciones del centro comunitario, y donde su participación será voluntaria durante todo el proceso (véase el anexo 1).

CAPÍTULO 6. RESULTADOS Y EVALUACIÓN

El proceso de evaluación fue constante desde el primer momento a través del enfoque teórico y técnicas cualitativas que permitieron identificar aquellos aspectos, datos, discursos, actitudes, reflexiones e intereses de los jóvenes desde la fase inicial para la definición de necesidades, intereses y problemáticas identificadas por ellos, durante el diseño de las acciones a realizar para la solución de aquellas sobre las cuales se decidió actuar con base en recursos disponibles, y prioridades encontradas, y finalmente, durante el desarrollo de las acciones planteadas para verificar su cumplimiento.

Como resultado de lo anterior, cabe aclarar que las modificaciones (Cambio de horario, sesiones adicionales, posponer actividades, entre otras) realizadas durante el desarrollo del mismo proceso constituyeron un indicador que revalidó el desarrollo del proceso mismo de IAP. Los diferentes registros efectuados durante las sesiones dieron pie a identificar los cambios o primeros indicios observados respecto a las actitudes positivas que se pretendían fortalecer entre los jóvenes (autoconfianza, autorespeto y autoestima) como resultado de las tres formas de reconocimiento simbólico promovido (afecto, jurídico y solidaridad).

6.1 Resultados y evaluación del análisis inicial de la situación

Una vez recopilada la información a través de las fuentes descritas con anterioridad, se realizó un análisis de ésta, buscando sistematizar los resultados para delimitar la problemática identificada por los jóvenes. Cabe puntualizar que el proceso de evaluación estuvo presente durante todo el proceso de la IAP, ya que, de acuerdo con Cronbach, (1980:4 citado por Aguilar, 2011) “lo mejor es utilizar la evaluación para comprender los acontecimientos y procesos con el fin de orientar actividades futuras” considerando que el mejor criterio de mejora de un programa es el mejoramiento de la vida de las personas involucradas (Aguilar, 2011).

De acuerdo con Santos Guerra (1998 citado por Aguilar, 2011) la evaluación a través del diálogo y el debate entre los participantes genera reflexión sobre su realidad, y esto conduce a su comprensión y ello al cambio. Al mismo tiempo Aguilar (2011:96) confirma que “la evaluación que no produce comprensión, sino sólo medición de resultados, nunca puede llevar al cambio y la transformación”.

Por lo tanto, la evaluación en esta fase surge del análisis de los discursos de los participantes, obtenidos del grupo de discusión y la cartografía, complementados con los registros hechos de la observación y durante el transecto, fotografías y videograbaciones.

Asimismo fue de gran utilidad, durante todo el proceso de la IAP, el uso del diario de campo y la videograbación, para la revisión de las imágenes y de audio de las sesiones con los grupos de discusión, que permitió tener un acceso muy completo de los contenidos para el análisis del texto y del contexto en el que se desarrollaron las sesiones, identificando participantes clave y las dificultades que se fueron presentando durante la intervención con la finalidad de hacer recomendaciones que permitan mejorar en un futuro este tipo de intervenciones.

De la revisión de la información obtenida a través de las técnicas antes mencionadas a continuación se presentan los resultados del análisis de la situación inicial para lo cual se incluyen algunos de los dibujos elaborados en los equipos participantes:

6.1.1 Grupo 1 Centro comunitario

Para la elaboración del análisis de la situación inicial se acordó con el maestro de deportes trabajar con el grupo de jóvenes integrado por hombres y mujeres que acuden de lunes a viernes a la clase de aparatos en el gimnasio del centro comunitario. Este grupo cumple con los requisitos de inclusión mencionados con anterioridad, y al ser el maestro encargado del grupo, se pudo disponer de 40 minutos con el grupo, participando los 20 asistentes integrados en cuatro equipos, todos mixtos a excepción de uno integrado sólo por hombres.

Antes que nada se realizó la presentación ante el grupo de la facilitadora y del propósito de efectuar un proyecto de participación social juvenil, para lo cual se requería en primera instancia conocer cuáles eran las problemáticas que los jóvenes de la localidad identificaban en su entorno. Como ya se indicó a cada equipo se le proporcionaron dos hojas de rotafolio y colores para elaborar en una hoja lo que no les gustaba de su comunidad y en la otra lo que les gustaría que hubiera. Algunos de los dibujos elaborados son:



En los dibujos se observa la preocupación por la seguridad de la comunidad al dibujar una estación de bomberos y una estación de policía en lo que les gustaría que hubiera, espacios con más áreas verdes y espacios comerciales para el suministro de necesidades, así como la

preocupación por las irregularidades del pavimento en las calles cercanas (interpretación de la psicóloga social).

En el resto de los dibujos se coincide respecto a las situaciones que no les agradan de su comunidad como la falta de áreas verdes y de recreación, canchas de futbol en mejores condiciones, la falta de reparación de los baches en las calles, las malas condiciones del transporte urbano, luminarias fundidas, problemas de drogadicción y prostitución. Mientras que en lo que desearían que hubiera expresan en correspondencia la reparación de luminarias y calles, mayor vigilancia y presencia de fuerza civil, y más áreas verdes y de recreación.

Se concluye que la juventud tiene claridad respecto a las problemáticas que predominan en su comunidad y lo expresan de manera clara tanto al dibujar lo que les gusta, como lo que no les gusta de su entorno, es decir expresan por ejemplo el disgusto por las malas condiciones de las calles y del transporte público y su deseo por que estas condiciones mejoren incluyendo mayor vigilancia y áreas verdes.

6.1.2 Grupo 2 Secundaria

Al acudir a la secundaria y presentar ante la coordinadora académica la propuesta para llevar a cabo dentro de la institución el proyecto de participación social, se acordó trabajar con un grupo de primero, para a través de la aplicación de la técnica cartografía, definir con ellos la situación inicial.

Por lo tanto, fue posible conformar seis equipos con los 27 alumnos participantes y siguiendo la misma dinámica que en el grupo del centro comunitario, se entregaron las dos hojas de rotafolio para que dibujaran lo que les gusta y lo que no les gusta de su comunidad y de la escuela, tal como se puede observar en los siguientes dibujos:



También se contó con el apoyo de la psicóloga del centro comunitario para la interpretación de los dibujos, respecto al primer equipo mencionó que mostraron poca motivación en dibujar, usaron pocos colores, probablemente porque es lo que les desagrada, mientras que en lo que les gusta expresó:

... se ve más color, se ve más espacio entre las casas, pintan las puertas de colores, ponen espacios recreativos y de esparcimiento [...] ponen árboles y las áreas verdes de color verde, [...] quieren que sea cercano a sus casas, yo creo que más que nada por la cuestión de la inseguridad o no sé, no irse tan lejos (Interpretación de la psicóloga).

La preocupación por áreas verdes y de esparcimiento fue una constante en los dibujos, tal como lo muestran los elaborados por el siguiente equipo y donde la psicóloga menciona que expresan su deseo de contar con más áreas verdes y juegos en su comunidad, y en la escuela áreas verdes y canchas de fútbol, además de señalar las malas condiciones de las calles (baches) y de algunas casas (vidrios rotos) por la inseguridad del barrio (peleas entre pandillas):



... nuevamente la preocupación por áreas de esparcimiento, áreas recreativas, este, en su comunidad pues quieren áreas verdes y de juegos, y en la escuela pues canchas, y también áreas verdes, [...] también preocupación por la inseguridad (Interpretación de la psicóloga).

En conclusión de todos los dibujos, sería la preocupación por la contaminación, la inseguridad, las adicciones, la violencia, y en lo que desean, lo positivo, más áreas verdes, de esparcimiento, áreas recreativas, seguridad y cuidado del medio ambiente (Conclusión de la psicóloga).

También en este grupo mencionan con claridad los problemas presentes en la comunidad, pero expresan más interés en contar con áreas verdes y de recreación que en tener mayor vigilancia, incluso manifiestan el deseo particular de poder disponer de una cancha de fútbol con pasto sintético y de más áreas verdes con árboles y plantas de ornato en su escuela, así como de eventos que les permitan convivir más con sus compañeros.

Por tanto, las necesidades de este grupo estaban dirigidas hacia el esparcimiento, al respecto Acosta y Barbosa (2005) reconocen que el sentido de colectividad presente en los jóvenes puede ser promovido a través de espacios en donde sean ellos quien libremente decidan que hacer, precisamente en esos espacios es que se va construyendo su propia subjetividad, va adquiriendo poder su libertad de crear, reapropiarse de su participación en el mundo, es más que la simple elección de qué hacer en el tiempo libre (ocio) es capturar la vitalidad de la juventud como un espacio “productivo de la libertad” (Acosta y Barbosa, 2005:7).

La información recopilada en esta primera fase fue presentada a los grupos de intervención y junto con ellos, a través del uso de técnicas grupales principalmente (grupos de discusión, Street soccer, entre otras), se diseñó un plan de acción para dar atención a las necesidades surgidas de este primer momento.

6.2 Resultados y Evaluación de la Intervención

La inclusión se propicia a través de la creación de espacios para la comunicación, donde los individuos tengan la oportunidad de expresarse como un recurso de legitimación, del ejercicio de su ciudadanía, al involucrarse y participar en la mejora de sus condiciones de vida (Autés, 2004). Se busca a través de la intervención “crear, no actores, sino las condiciones, los espacios, los lugares, las estructuras en las que el actor podría eventualmente producirse” (Autés, 2004:39). Por lo tanto, es a través de la metodología participativa, y en este caso el proceso de IAP, que se propicia que la población reflexione sobre su realidad, y como partícipes de ésta, proponga y organice acciones para su transformación (Armanz, 2012).

Las técnicas pertinentes para esta fase son aquellas que permitan estimular a los individuos o grupos a desarrollar sus habilidades para la toma de decisiones y la resolución de sus problemas (Pereda, de Prada, y Actis, 2004). En primera instancia, se requiere presentar los resultados del análisis inicial de la situación al grupo de intervención, no sólo por razones éticas, y de compromiso con los actores, sino porque serán la materia prima para las reflexiones colectivas que lleven al grupo a elegir las soluciones y propuestas de acción.

De acuerdo con la dinámica observada en las primeras sesiones con los grupos de intervención, y considerando los objetivos planteados, se llevaron a cabo las actividades programadas, de las cuales se incluye a continuación la evaluación y los resultados obtenidos (véase anexo 5 tabla de categorías y resultados por grupo). Se considera adecuado hacerlo a partir de la intervención con cada grupo ya que el desarrollo de este segundo momento fue distinto y aún cuando algunas técnicas fueron las mismas, los caminos recorridos con cada uno de ellos, llevaron a culminar con la realización de acciones diferentes. Cabe aclarar que para ambos grupos se identificaron a cada uno de los participantes con códigos para mantener su anonimato (véase anexo 3) y que se tomaron como referencia en la inclusión de las narrativas (textuales) que se presentan a lo largo del presente capítulo.

6.2.1 Grupo 1 Centro comunitario

La libertad de ingresar o salir del grupo originó cambios en los integrantes del mismo, pero durante el tiempo que duró la intervención participaron en total 23 jóvenes, de los cuales fueron tres mujeres y veinte hombres, y las edades fluctuaron entre los 13 y 19 años. La mayoría estudiaba el tercer grado de secundaria, tres mujeres y ocho varones; cuatro hombres estudiaban segundo de secundaria, dos más preparatoria técnica y tres no estaban estudiando (Dos en edad de cursar secundaria y uno en nivel medio).

Durante las primeras tres sesiones semanales se llevaron a cabo las actividades programadas para cubrir el primer objetivo específico del proyecto a través de las categorías de autoconcepto, autoconocimiento y participación, así como para dar inicio a las categorías de derechos reconocidos e identificación de problemas correspondientes al

segundo objetivo específico, que sería abordado de manera complementaria con el resto de las categorías en sesiones posteriores.

Semana 1 . Categorías autoconcepto y autoreconocimiento

Categoría Autoconcepto		
Actividad	Presentación de los participantes y su autodefinición	A través de la técnica de presentación “Mi bandera” cada participante utilizó colores para representar en una hoja de papel en blanco lo que para ellos sería su bandera de presentación, qué los define y representa, y utilizarla para presentarse ante el resto del grupo.
	Integración y reflexión grupal sobre intereses comunes	La técnica “Iguales pero diferentes” permitió distinguir entre los asistentes intereses y gustos en común al mencionar cada uno lo que le agrada hacer y unirse a él los que coinciden en ello, todos participan siguiendo un turno y posteriormente lo hacen de manera voluntaria.
Categoría Autoreconocimiento		
Actividad	Estimulación de autoconfianza ante el grupo	“Yo soy” es una técnica que facilitó la expresión individual de las cualidades que cada uno reconoce en sí mismo al anotarlas en una hoja de papel para finalmente expresarlas ante el grupo.

Durante la realización de estas actividades fue posible determinar que cuatro de los siete asistentes forman parte de un grupo de baile y se reconocen como “bboy” en este sentido para Fernández (2012:117) “tener una identidad significa pertenecer a un grupo, compartir un complejo simbólico-cultural particular que surge y cobra relevancia sólo en la confrontación con otras identidades durante el proceso de interacción social”. Lo anterior es evidente de acuerdo con lo expresado por algunos de los participantes respecto a su autoconcepto:

P1 “tengo 19 años, este trabajo, no estoy estudiando. Eeh pues la bandera es de, lo que representa es, bueno dice bboy es porque me gusta bailar y es porque en breakdance a un bailarín así se le denomina como un bboy y pues es como me gusta que me digan “es un bboy” es así que me gusta que me digan”.

P2 “eeh la bandera que representa mi dibujo, pos es de que el estudio, el estudio es lo más importante, el deporte, hacer ejercicio y todo eso .. los dibujos que puse es del estudio, del deporte, de la clase de gimnasio, el fútbol y el breakdance, yo también estoy en lo mismo de bailar y todo eso, somos un grupo, una tribu, San breaking . . san breaking”.

P4 “eeh pues a mi me gusta escuchar música es con lo que me desahogo más, me gusta el color negro, no sé porque pero me llama mucho la atención, este yo también bailo con ellos . . me gustan las canciones de rap, y me gusta jugar fútbol, estoy en el equipo de los olivos”.

P5 “también bailo break ahí con ellos, este también me gusta la música, estoy en la secundaria y tengo 14 años”.

También se observó en el resto de los integrantes similitudes en el estudio y en el gusto por el fútbol, lo cual permitió reafirmar el uso de dinámicas de interacción y reflexión de street soccer como se tenía planeado:

P3 “yo me dedico, bueno me dedicaba a estudiar, estoy próximo a entrar a la prepa, me gusta hacer ejercicio, y el color verde pues para mi significa la esperanza y el color rojo pues el amor y son mis colores favoritos”.

P6 “me gusta el futbol, y estoy en una academia de fut y le voy a tigres”.

P7 “tengo 13 años y en mi dibujo esta la escuela y el fútbol”.

Además se puede verificar el cumplimiento de lo propuesto en la primera actividad de acuerdo con las siguientes palabras de la observadora:

Se les invita a participar en la primera dinámica la cuál es de integración, donde pintaron una bandera como su estandarte y se presentaron, todos la realizaron algunos con dificultad empezaron a dibujar, se les explico que tenia tiempo límite dicha dinámica, y se apresuraron a terminar. Se presentaron con un poco de timidez al principio, pero con el compromiso de realizarlo.

Respecto a la segunda y tercer actividad, Lin (2009, citado por Fernández, 2012) menciona que al pertenecer a un grupo con intereses comunes y que al mismo tiempo reconoce la individualidad de sus integrantes, favorece las relaciones sociales y reafirma la identidad. A lo cual la observadora detalla:

Se moverían de lugar para concentrarse con los que coincidieran en intereses, valores, gustos y aficiones. Participaron de buena gana y hasta se divertieron, incluso ellos mismos alentados por la Lic. Pruneda hicieron propuestas para la dinámica. Se dieron cuenta lo parecidos y diferentes que pueden ser y aún así poderse integrar.

En la tercera y última dinámica, tendrían que describirse a través de sus cualidades, lo cuál en principio les costo trabajo, conforme pasaba el tiempo fluyeron al escribirlas, la Lic. Pruneda les puso ejemplos para una mayor comprensión. Al final en su rostro se notó satisfacción, puesto que según sus comentarios nunca se habían reconocido ellos.

En esta sesión se observó cómo durante el desarrollo de la misma los participantes fueron adquiriendo confianza a través de la convivencia, favorecida además por la amistad existente entre los cuatro integrantes de un grupo de baile de breakdance (quienes se reconocían como bboys), que permitió a su vez integrar con mayor facilidad al resto del grupo ante las expresiones de amistad, confianza, juego y diversión entre ellos. La cordialidad generada y satisfacción por la expresión de intereses y gustos comunes, reforzada con el reconocimiento de las cualidades individuales ante los demás creó un ambiente agradable y de sana convivencia. A continuación se presentan algunas de las expresiones de los asistentes:

P7 “...soy amable, respetuoso, honesto, tranquilo, generoso, sincero, responsable, justo amistoso, inteligente”.

P6 “...soy honesto, respetuoso, amable, cooperativo, generoso, responsable, amistoso, justo y sincero”.

P1 “...soy amable, respetuoso, sincero, amistoso, caritativo, responsable, colaborativo, buen bailarín, paciente y comprensivo”.

P4 "...soy responsable, respetuoso, sincero, generoso, amistoso, amado, comprensivo y buen bailarín".

P5 "...soy amable, respetuoso, honesto, responsable, cariñoso, colaborativo, risueño, alegre, bailarín y feliz".

P2 "...soy respetuoso, honesto, colaborativo, me gusta ayudar a las personas, responsable, alegre, buen bailarín, me gusta aprender, soy buen jugador de futbol, buen estudiante, amable y amistoso".

P3 "...me gusta ser honesto, respetuoso, comprensivo, ayudar a los demás, amable, siempre decir la verdad, pasivo no pelear, nada de eso y generoso".

Estas técnicas permitieron fomentar entre ellos reconocimiento mutuo y de acuerdo con Goncalves (2004) los amigos en esta etapa son más importantes que la familia, sirven de apoyo emocional y de modelo que le permiten aprender nuevas destrezas sociales, controlar su conducta, compartir problemas y sentimientos. Al preguntarles cómo se sintieron con las dinámicas todos respondieron que bien y agregaron:

P1 "bien porque no piensas llegar a tener tantas cualidades".

P2 "la clase me pareció relajante, me sentí agusto aprendí nuevas cosas y espero que estas clases nos sirva para nuestro futuro".

P7 "la clase estuvo muy bien, muy pacífica y divertida a la vez, sugiero que para la otra clase alcancemos mas tiempo".

Lo anterior permitió cumplir con dos de las tres metas del primer objetivo planteado ya que se logró que todos los participantes expresaran ante los demás su autoconcepto (Meta 1) al diseñar su propia bandera y también todos identificaron y compartieron ante el grupo las cualidades individuales (Meta 2) con lo que se consiguió fomentar una actitud de autoconfianza como resultado del reconocimiento entre pares, que de acuerdo con Honneth (2010), se dá como resultado de las relaciones de afecto primarias que en este caso se refiere al fortalecimiento de expresiones de amistad entre iguales, no sólo a través de las afinidades que los integra, sino de las cualidades individuales que los distingue.

Semana 2 . Categoría participación

Categoría Participación		
Actividad	Identificación de problemáticas autodiagnóstico	A través de la técnica lúdica de street soccer llamada "Garrincha síntomas, causas y consecuencias" se dio a conocer la historia del jugador brasileño Garrincha quien al caer en el alcoholismo vio disminuida su carrera futbolística. Con ello se introdujo al grupo sobre cuáles eran los problemas que ellos podían observar en la comunidad.
	Reflexión sobre un problema a través de un grupo de	En la primera actividad lúdica se sensibiliza respecto a los síntomas ya que consiste en que un voluntario gire sobre si mismo varias veces y posteriormente intente atrapar a sus compañeros, que poco a poco se unen a él hasta quedar

	discusión	<p>todos atrapados. Al final se reflexiona sobre los síntomas presentes en las adicciones, y cuáles reconocen en su comunidad.</p> <p>En la segunda, se integran dos equipos de fútbol para jugar un partido, pero un equipo no puede correr y el otro sí. Al final se abre la discusión para analizar las desventajas percibidas en el juego, y se pide relacionarlas con las adicciones que observan en su vida cotidiana (alcoholismo, tabaquismo, drogadicción).</p>
--	-----------	--

La actividad donde se tenía programado presentar los dibujos de diagnóstico elaborados en el primer momento de la IAP, fue pospuesta a fin de identificar previamente en este grupo las problemáticas que ellos reconocían en su entorno, obteniendo como resultado las adicciones, la cual coincide con las situaciones que no les gustan de su comunidad incluidas en los dibujos, esto ya demuestra la prioridad que para este grupo en particular tiene esta problemática. Esto fue adecuado a la dinámica preparada en torno al alcoholismo, que por ser una adicción presenta síntomas y consecuencias similares en la persona respecto al uso de cualquier otra sustancia tóxica.

Durante el desarrollo de la dinámica los participantes fueron expresando sus percepciones respecto a lo que ellos observan en su comunidad. Por ejemplo al preguntarles cómo se sintieron con la primera actividad todos respondieron que mareados, por lo que se les pidió indicar qué otras cosas los hacen sentir mareados a lo cual respondieron: los juegos, la cerveza, las drogas. Al cuestionarlos sobre qué tipo de drogas mencionaron:

P1 “Las tachas”

P5 “La mariguana”

F “¿Recuerdan que fue una de las que dibujaron?”

P10 “Sí, yo la dibuje”

P2 “El tiner”

P4 “La heroína, la cocaína”

P8 “El éxtasis, el LSD”

P9 “El resistol”

También hablaron sobre cuáles son los efectos que se sienten al consumir drogas, como resultado de la práctica de las dinámicas y de la reflexión subsecuente, de la cual se desprenden las siguientes expresiones:

P8 “Sentirse mareado y pérdida de memoria”

P4 “Alucinaciones”

P10 “Hay otras que te causan falla motriz”

P1 “Hay unas que te aceleran, como que te quieres pelear con todo mundo”

P8 “Hay unas que te relajan”

P10 “Te vuelves loco a veces”

P2 “Te haces adicto y te vuelves drogadicto”

P8 “Se te mueren las neuronas”

P1 “Te mueres es probable porque no quieres comer”

P2 “Te quedas loco”

La participación entusiasta de todos los asistentes tanto en las actividades lúdicas como en la discusión respecto a los tipos de adicciones que ellos identifican en su entorno y los síntomas, también quedo plasmada en la narrativa de la observadora

...les contó una historia de un jugador Brasileño, que me pareció solo algunos estaban con su atención al 100. Sin embargo después me di cuenta que al momento de hacerles preguntas la mayoría participo. Fueron muy claros acerca de la información que tenían, bastante clara por cierto, eso en lo personal me agrado, son chicos bastante conscientes de la situación al respecto. Me llamo la atención que uno de ellos empezó dando bastante información y después volteo a mirar a sus compañeros, y se empezó a mover físicamente de lugar, como si de repente se sintiera apenado porque tenía mas conocimiento de las drogas que los demás, que en realidad era mas que nada que él se atrevió a compartir y los demás guardaban silencios más prolongados.

Al final compartieron de forma muy fluida como se sentían según el ejercicio y cómo lo relacionaban con las drogas. Eso me causó satisfacción ver como se abrió un círculo de confianza entre ellos y nosotros, creo por eso sentí que fluyeron al compartir.

Durante esta sesión, las técnicas utilizadas permitieron fomentar la participación de los asistentes al crearse el espacio adecuado respecto no sólo a intereses comunes, sino de éstos como punto de partida para la reflexión sobre las problemáticas que perciben en su entorno y sobre las cuales tienen opiniones que al ser expuestas y escuchadas como grupo permiten el surgimiento de propuestas de acción. Al respecto Acosta y Barbosa (2005) destacan que los jóvenes participan en escenarios relacionados a intereses concretos como festivales de arte, movimientos culturales o artísticos y es ahí donde desarrollan concertaciones y generan alianzas lo que les permite realizar aportaciones concretas a su contexto sin que en ocasiones ellos mismos dimensionen las posibilidades de estas aportaciones.

En este grupo el interés por actividades físicas está presente al participar en la clase de aparatos de gimnasio, lo cual ayudó a conseguir su entusiasmo en el desarrollo de las dinámicas realizadas y a la par, cumplir con la tercera meta del primer objetivo específico referente a la participación de la mayoría de los jóvenes en la identificación de la drogadicción como uno de los problemas presentes en su cotidianidad, de tal modo que aportaron importantes conocimientos no sólo sobre los tipos de droga, sino también sobre los síntomas.

El ambiente de confianza que se generó coadyuvó a la interacción entre iguales, ésta es muy importante para los jóvenes ya que fomenta el sentido colectivo de la misma, es decir en estos escenarios se privilegia la consolidación de identidad individual y colectiva lo cual

permite promover de una manera más efectiva la participación ciudadana (Acosta y Barbosa, 2005). Por tanto, es primordial generar estos espacios de participación juvenil debido a que en los jóvenes está muy presente la condición de lo colectivo que pudiera ser el origen de importantes cambios en su ambiente, como sujetos partícipes en su sociedad y no como simples espectadores o receptores de las acciones generadas por otros.

Así mismo se tuvo la oportunidad de celebrar durante la sesión el cumpleaños de uno de los participantes con un pequeño convivio en el que todos cantamos las mañanitas y se partió pastel acompañado de refresco. Además del agrado y la satisfacción observados en el festejado, los demás se veían felices de que se realizara este pequeño convivio fuera de lo que estaba programado, lo cual les permitió convivir de forma más informal, pero fortaleciendo los lazos afectivos entre ellos. El agradecimiento expresado refleja la importancia de este tipo de eventos como parte del reconocimiento individual y afectivo de cada participante:

Me gustaron las dos actividades en las que convivimos todos mis compañeros y me pareció muy importante la vida del jugador brasileño el que perdió todo por el vicio. Y también quiero agradecer a la maestra Ilda y Martha por el pastel que me regalaron, muchas gracias Dios las bendiga.

Con ello se complementaron las acciones encaminadas a fomentar las relaciones afectivas entre iguales correspondientes al primer objetivo específico, por lo que este objetivo fue cubierto a través del cumplimiento de las metas propuestas. Adicionalmente se obtuvieron expresiones de los asistentes que reflejan la importancia que tiene para ellos la disposición de espacios para convivir y socializar entre iguales, aspecto que destacó en varias de las narrativas y que reafirma la necesidad del primer tipo de reconocimiento planteado por Honneth (2010), en particular el reconocimiento entre iguales, y que como ya vimos también destaca Goncalves (2004) y Acosta y Barbosa (2005).

P2 “La clase me pareció relajante, me sentí agusto aprendí nuevas cosas y espero que estas clases nos sirba para nuestro futuro”.

P5 “Me gusto mucho esta actividad siento que nos ayudo mucho a convivir más”.

P8 “Me gusto la actividad y seguire viniendo”.

P9 “Me gustaría que más jóvenes se integraran”.

P14 “En expresarnos y conocernos todos y convivir”.

P12 “Estuvo todo muy bien, entretenido y las actividades son muy buenas y alludan a socializar un poco”.

P11 “Me sentí un poco más libre, más abierto”.

P19 “Me gusto mucho la actividad aprender a trabajar en equipo opinar, y nos gusto que nos dieran la oportunidad de opinar”.

P15 “Me gusto convivir con los amigos”.

Como se puede observar está presente la necesidad de convivir con sus iguales, expresarse, tener voz, ser escuchados, la necesidad de dar y recibir este tipo de afecto,

genera en ellos la actitud de autoconfianza, indispensable en la interacción con los otros, no sólo con sus amigos, con la familia sino con la comunidad en general, actitud que de acuerdo con Honneth (2010) sólo puede darse en las relaciones íntimas que se dan dentro de la familia, con los amigos o con la pareja.

Por lo tanto, realizar futuras intervenciones en donde se promueva este tipo de espacios para jóvenes, no sólo promueve el reconocimiento entre pares (afecto principalmente) sino que en consecuencia se fomenta la participación colectiva, porque es precisamente a través en la acción colectiva que el individuo al ser reconocido simbólicamente (Honneth, 2010), le permite no sólo la expresión de sus necesidades con plena confianza, sino la realización de sus capacidades (autorrealización).

Semana 3 . Categoría Derechos Reconocidos

Esta categoría corresponde al segundo objetivo específico planteado: Identificar los derechos presentes en los y las jóvenes a través de actividades de participación grupal para diseñar una propuesta de acción. Para ello las actividades llevadas a cabo fueron las siguientes por así considerarlo pertinente.

Categoría Derechos Reconocidos		
Actividad	Integración y participación grupal.	Círculo de amigos: actividad que se decidió incluir debido a que se integraron nuevos participantes entre ellos tres mujeres. Se colocan en círculo y uno por uno al centro, repite su nombre y realiza un ejercicio sencillo, a su vez decide quien será el siguiente, se realiza hasta que todos participen, esto permite fomentar y dar voz a cada integrante.
	Identificación de los derechos humanos que se reconocen en el grupo.	A través de la técnica lúdica de street soccer llamada “Sun Wen” se inició preguntando al grupo sobre cuáles eran los derechos humanos que ellos reconocían en su vida cotidiana. De acuerdo con los derechos identificados se dio inicio a la dinámica en la que cada derecho representa una estación de salvación. En círculo todos se lanzan un balón y cuando se indica “derechos” todos los participantes corren a salvarse a una estación, y van saliendo los que se queden sin derechos.
	Sensibilización sobre la carencia de algunos de estos derechos.	En la segunda actividad lúdica se sensibiliza respecto a la carencia de algún derecho al jugar un partido de fútbol pero uno o dos integrantes se quedan al margen de la cancha sin poder participar. Al final, se reflexiona en grupo sobre los derechos que ellos consideran que tienen, y en dónde o en quiénes han visto que no se ejerce algún derecho.

En particular en esta sesión acudieron tres mujeres por primera vez, lo cual parecía ser muy favorecedor para la reflexión sobre los derechos que ellas reconocen que tienen y principalmente para indagar si percibían alguna diferencia en el acceso a sus derechos por ser mujeres. Sin embargo, los participantes sólo expresaron ver diferencia en el acceso a la educación por condiciones económicas (la falta de recursos económicos impide seguir estudiando) y la dificultad de acceso al libre tránsito cuando está presente cierta condición de minusvalía (les impide acceder a ciertos lugares). Lo anterior no descarta que haya diferencia respecto al sexo para el acceso a derechos, sino que al menos ellos no lo identifican como tal. Hubo participación de todos los asistentes en cada una de las dinámicas, al respecto la observadora mencionó:

Los juegos afuera se desarrollaron de la mejor manera, si hubo suficiente participación de todos los chicos. Posteriormente nos fuimos al salón a dialogar con ellos y conocer sus puntos de vista respecto a temas relacionados con las dinámicas que se estaban llevando.

Aún y cuando no estaba planeado durante la sesión de reflexión y discusión grupal se presentó la oportunidad de hablar sobre cómo se sentían respecto a la influencia de la familia y los amigos en la vida de algunos de los participantes, lo cual fue expresado por la observadora de la siguiente forma:

Expresaron por qué piensan que sus padres les reprenden en situaciones específicas, algunos reconocieron eran consecuencias de sus actos. Y también el por qué sus padres les prohibían algo o llamaban la atención, también algunos reconocieron que de antemano sabían que querían lo mejor para ellos. La manera de comunicación con la familia, fue por demás cuestionada por ellos, se les hace sumamente difícil expresarse de manera adecuada con ellos, más por temor a no ser comprendidos o regañados por sus progenitores.

Los amigos comentaron juegan un papel fundamental también en la toma de decisiones. Pues les piden ayuda en la resolución de conflictos. Su comunicación es totalmente distinta como con la familia, desde malas palabras y golpes entre los chicos, lo cuál decían en forma de broma, pero igual pienso no es tan descabellado. Las niñas de manera diferente comentaron que entre ellas hablan o utilizan terceras personas para resolver sus conflictos.

Se reafirma lo expresado por Goncalves (2004) respecto a que en esta etapa los amigos tienen una importancia relevante, y ellos lo expresan al sentir más confianza de tratar conflictos o problemas con sus amistades que con la familia, hacia la cual sienten temor a represalias más que confianza. Esto fue plasmado por los participantes de la siguiente forma:

P12 “con los amigos te sientes...no sé como que más confianza”.

P8 “te sientes diferente que como cuando platicas con tu familia, no es igual”.

P2 “si eres muy diferente, cambias”.

P13 “cambias de personaje, a tus amigos les faltas al respeto y a tu familia no porque sino te avientan con la chancla”.

P5 “guardas más el respeto con tu familia”

P11 “no puedes decir lo que sientes, te da vergüenza”.

P8 “con la familia no puedes expresar todo lo que sientes, porque sientes que se burlan de ti, o lo puedes expresar pero te sientes más incómodo, y con los amigos te sientes más abierto y pues ya dices todo lo que tú piensas”.

P11 “puedes decir todo lo que traes”.

En el grupo también señalaron en qué momentos les gusta estar en contacto con la familia y con los amigos:

P8 “cuando hay problemas”.

P15 “Un embarazo”

P8 “Drogadicción”

P15 “Cuando vamos a tomar una decisión, por ejemplo para ir a la prepa, para escoger cuál”.

Esto lleva a confirmar la importancia de promover entre los jóvenes espacios de convivencia en donde además de fomentar su participación en actividades de interés común los lleve a generar el sentido de colectividad del cual surgan acciones para mejorar su cotidianidad.

En este sentido, Fernández (2012) señala respecto a los derechos, que la juventud ejerce su ciudadanía no solamente en un sentido jurídico (por ejemplo votar, ser mayor de edad), sino que sus derechos se hacen presentes a través de acciones concretas con un objetivo en particular pero a través de las cuales se le permite tomar decisiones, tener voz y dar forma y rumbo a la comunidad a la que pertenece.

Respecto a los derechos mencionaron los que ellos reconocen, qué puede suceder al no tener acceso a algunos, quiénes piensan que no tienen acceso, y qué sentirían al no tener los mismos derechos que los demás. Para el desempeño de las actividades se tomó en cuenta la opinión de los jóvenes, lo cual les permitió tomar decisiones, hacer cambios y participar en las dinámicas por igual hombres y mujeres al realizar las mismas actividades físicas. Los derechos que reconocieron fueron los siguientes:

P16 “Derecho a estudiar”

P17 “Derecho a un refugio”

P18 “Derecho a la recreación”

P16 “Derecho a poder opinar”

P18 “Derecho a la libertad”

Al cuestionarlos sobre qué pasaría si por ejemplo no se tuviera la oportunidad de estudiar respondieron:

P17 “Ya no podríamos trabajar porque ya piden la preparatoria terminada”

P18 “Podemos caer en las drogas”

P16 “Hasta en la secundaria podemos empezar en las adicciones”

P14 “También algunos no tienen para pagar la preparatoria”

P17 “Como quiera lo que no pagas en la primaria y la secundaria porque es gratis, lo pagas en la preparatoria”

Para llevar a cabo la dinámica relacionada con los derechos, se les pidió que eligieran sólo cuatro de todos los que se habían mencionado, para lo cual decidieron incluir los siguientes:

P14 “A la educación”

P19 “A la vivienda”

P17 “A hablar” (libre expresión)

P18 “A divertirnos” (Recreación)

Cuando se les preguntó sobre cómo se sentirían si no tuvieran algún derecho P14 respondió rápidamente “Mal, porque todos los demás tienen ese derecho menos tú” y al pedirles que dijeran quiénes consideraban que no tenían acceso a algún derecho contestaron:

P17 “los que no tienen mucha economía”

P18 “para los estudios”

P17 “o un discapacitado”

Ante estas respuestas se observa que al menos ellos no se reconocen como carentes de derechos al hablar en tercera persona, y refieren de nuevo el aspecto económico como obstáculo para continuar con los estudios, por lo que el derecho a la educación está muy presente en ellos por la edad escolar en la que se encuentran y ante la necesidad de continuar estudiando preparatoria después de concluir la secundaria.

La preocupación por el derecho a la educación tuvo mayor relevancia en el grupo al mencionar el deseo de contar con el apoyo de la familia y amigos para elegir qué preparatoria escoger, la falta de recursos económicos como un posible impedimento para continuar estudiando, y que es el costo de la preparatoria dónde ven mayor desembolso comparado con la primaria y secundaria. Esto refleja las dificultades a las que se enfrentan para continuar sus estudios de nivel medio superior y que explica en alguna medida por qué es en este nivel donde se presenta 40% de deserción de acuerdo con las estadísticas revisadas con anterioridad en este documento (SEP, 2015).

Estas reflexiones en los jóvenes respecto a sus derechos es una de las formas en la que se objetivan estos derechos de acuerdo con Bolos (2010:10, citado por Fernández, 2012) a través de la participación de los individuos o grupos sociales “en la consulta, discusiones, planteamiento de propuestas y, en algunos casos, en la gestión de recursos”.

Durante esta sesión se pudo cumplir con la primer meta del segundo objetivo específico antes mencionado, al conseguir que la mayoría reconociera los derechos que tienen, que aún y cuando fueron en cantidad reducida, se destaca la importancia que le otorgan a la educación sobre el resto de los derechos, al ser éste sobre el cual expresaron mayor conocimiento e interés. Sin embargo, este no fué incluido como parte de las problemáticas observadas por el grupo.

Honneth (2010, citado por Sherbosky, 2013) refiere en cuanto al segundo tipo de reconocimiento, el jurídico, que está presente en el individuo al sentirse poseedor de los mismos derechos que los demás, pero aún y cuando los jóvenes reconocieron que todos tenemos los mismos derechos, sí identificaron situaciones en las que se excluye a ciertos individuos del goce de los mismos.

Sin embargo, brindar el espacio para la reflexión sobre sus derechos, permitió a los jóvenes reconocer que aunque hay diferencia en el acceso a algunos de ellos, éstos deben ser iguales para todos y en ese sentido se logró fomentar entre ellos el autorespeto como portadores de los mismos derechos, ya que no es suficiente la existencia jurídica del derecho es necesaria la estima y valoración social de los otros sujetos al respecto, y tomar conciencia de esto, genera en el individuo una actitud de autorespeto. Es preciso que en la sociedad se brinden a los jóvenes los espacios donde tengan la oportunidad de ser valorados socialmente, para que este proceso se dé (Sherbosky, 2013).

Semana 4 . Categoría Identificación de Problemas

La meta que permite cumplir con esta categoría, correspondiente al segundo objetivo específico, refiere a obtener la participación mayoritaria del grupo en la priorización de sus necesidades, para lo cual se llevaron a cabo las siguientes actividades:

Categoría Identificación de Problemas		
Actividad	Priorización de problemáticas identificadas.	Se tenía programado utilizar grupo focal para obtener consenso respecto a la problemática a trabajar, pero solo asistieron dos jóvenes. Los resultados obtenidos en la situación inicial fueron presentados ante ellos para seleccionar las necesidades a atender.

A pesar de que se contó sólo con la asistencia de dos jóvenes (P4 y P18) en la discusión generada para definir los problemas a atender, estuvo presente el interés y las aportaciones constantes de ambos, de estas aportaciones surgió la necesidad de plantar más árboles y de prevenir la drogadicción:

P4 “pues árboles si faltan, es que hay juegos en los parques, pero no tienen árboles. Es que construyen más casas y no hay árboles y nos quitan el oxígeno”.

F “Yo creo que se puede hacer una petición a municipio y solicitarlos, si se fijan eso lo pusieron en varios dibujos que faltan áreas verdes . . ., y ¿Quién creen que pueda ayudarnos a plantarlos?”

P4 “los niños que vienen o andan por aquí”

P18 “la misma gente que viene al comunitario”

Durante la discusión sobre los problemas observados surgió la siguiente propuesta de acción dirigida a prevenir la drogadicción:

P4 “: también lo que faltan son clases de grafiti”

P18 “Si hay con el maestro de arte urbano”

F “esa clase si está, se llama arte urbano”

P18 “también se puede hacer un mural en la pared yo sé más o menos con la lata”

F “bueno habría que buscar al maestro . . . para que nos pudiera apoyar a hacer el mural, pero que ustedes lo diseñaran . . . que sea alusivo a algo . . .

P18 “a las drogas, a lo mejor dibujar así una mesa con varias personas platicando como estamos nosotros así, y con un maestro explicándonos que ocasionan, los síntomas de las drogas y todo eso”

P4 “o también que pongamos así como... es que de repente muchos caen en las drogas por problemas familiares, como ven que la familia tiene muchos problemas, nosotros nos estresamos porque la mayoría de las veces nos estresan a nosotros, bueno a mi me ha pasado que me estreso porque mi mamá me dice de repente, o sea me echa la culpa de repente y me estreso por eso, pero no yo nunca

F “y que a lo mejor ya estresado puedo caer . . .

P18 “en el vicio de las drogas por lo mismo . . .

Obs “fíjate como a lo mejor ya más o menos, dibujar los factores de protección, pero como esos factores de protección se pueden volver en factores de riesgo, que se dibujara como una tipo dualidad, como acabas de decir P4 que es muy importante, que el mensaje que ellos tengan, que también tienes esta opción, porque a veces somos educados mucho en que la familia es la que nos ayuda, de repente ustedes nos pueden decir “pues es que se supone que ese es el ideal” pero que ustedes mismos aprendan a detectar esta parte, bueno si no es la familia hay otros factores que me pueden ayudar a salir

F “dualidad se refiere a los dos escenarios al bueno y al malo, que en el mismo dibujo pudieran estar unos jóvenes al centro y que de un lado estén los factores que a lo mejor . . .

Obs “una familia que si apoya y una familia que no apoya”

P18 “a lo mejor dibujar una mitad con una familia que le hagan a su hijo presiones psicológicas y la otra ...

P4 “hablando, saliendo al parque . .

F “hablando conviviendo, eso

Obs “¡Estaría muy padre!”

P4 y P18 “¡Siii!”

También surgió la idea de escribir una canción de rap a raíz del gusto de P4 por esta música, la cual haría referencia a las relaciones primarias de afecto, tal como podemos observar en los discursos generados en la sesión:

F bueno entonces lo del mural esta padre y es accesible ... acá contigo P4 que te gusta la música, o no sé , lo que tengo entendido con lo del rap es que ahí expresas cosas...

P4 “que te pasan... yo tengo un maestro que le gusta el rap que fue con el que empecé a escuchar canciones ... y ahorita todavía tengo comunicación con él por messenger”

F “a lo mejor podemos hacer una canción relacionada con algún tema a lo mejor también para prevenir las drogas ...

P4 “los problemas, es que a mi nunca me ha gustado así como que la cultura se está perdiendo y nosotros nos estamos haciendo muy muy fríos, ya de hecho ya muchos niños antes de irse a la escuela antes todos le daban beso a su mamá en los cachetes y ahorita ya no, como que ya todos nos estamos encerrando mucho en la frialdad”.

F “en nosotros mismos, escondernos de los demás”.

P4 “y por eso de repente las mamás son muy, también nosotros tenemos la culpa porque cuando la mamá quiere comunicar, nosotros no le brindamos eso, como que ya nos estamos acostumbrando a nuestra área y cuando realmente está no la aprovechamos y le decimos cosas”.

Obs “o uno quiere abrazar y qué le dicen ahorita no, sí, uno como mamá también entiende que las etapas cambian, pero si es importante que mínimo dentro de la casa se conserve esa parte que acabas de decir”.

P4 “yo nada más cuando me acuerdo ahorita sí es cuando le doy un beso o la abrazo, pero cuando no se me olvida, pero cuando me acuerdo sí la busco”.

El mayor inconveniente es esta sesión fue la poca asistencia, que de acuerdo con los participantes se debe a que están en exámenes y con ensayos para graduaciones (de secundaria), además de prepararse para el examen de ingreso a preparatoria. Estas actividades les dejan poco tiempo para acudir a sus clases vespertinas. Sin embargo, la participación de los dos jóvenes fue abierta generándose un ambiente de confianza en donde aportaron ideas que permitieron cumplir en parte con la meta de definir la problemática a atender de acuerdo a los recursos disponibles, pero sin contar con la participación de la mayoría del grupo debido a la baja asistencia.

Aún así, se percibió en ellos, en la observadora y la facilitadora el entusiasmo por emprender las acciones que se iban definiendo para llevar a cabo el proyecto encaminado a prevenir la drogadicción, contar con más áreas verdes y fomentar las relaciones de afecto en la familia. El uso de la metodología participativa de IAP permitió a los jóvenes participar ampliamente en la toma de decisiones para mejorar sus condiciones, al reflexionar sobre su realidad, y hacer propuestas ante las necesidades que ellos identificaron (Armanz, 2012).

El proceso que se fue generando, donde ellos proponen soluciones a necesidades sentidas, les permitió fortalecer las actitudes de autoconfianza y autorespeto al ser partícipes en las propuestas a partir de sus recursos, de sus capacidades individuales y en el reconocimiento de su derecho a participar y tener voz y voto sobre lo que sucede en su entorno. De este modo, este proceso de acuerdo con Honneth (2010), permite que se genere en el individuo la tercera actitud, la autoestima, en la medida en que es reconocido por los demás con esas capacidades individuales de aportar al orden social. Cabe aclarar que con el presente proyecto se busca fomentar estas actitudes entre iguales principalmente, pero que conlleva a que éstas sean percibidas en su comunidad.

El grado en que la observadora también se integró con el grupo y se hizo partícipe del proyecto quedó reflejada en las siguientes narrativas:

Escucharon muy atentamente entre bromas, compartieron uno el gusto por la pintura mural y el otro por el rap, y de ahí partieron para exponer las propuestas para los proyectos que se establecerán con este grupo:

- 1.- Pintar un mural con el tema referente a los factores de apoyo y de riesgo en la drogadicción.
- 2.- La composición de un Rap un poco más enfocado a la ausencia cada vez más marcada de quién los escuche y oriente en casa, debido a los cambios tan notorios de la dinámica familiar.
- 3.- Plantación de árboles en un parque muy cerca del comunitario

Mientras se planteaban estos 3 proyectos se abrió un círculo de confianza, que nos permitió conocer un poco más de sus necesidades personales, de sus situaciones de vivencia familiar actual.

Se logró el cumplimiento de la meta al identificar los problemas que serán atendidos durante la realización del proyecto, y aún cuando sólo acudieron dos jóvenes, se decidió no posponer esta actividad, ya que dos de las tres situaciones seleccionadas se retomaron de los resultados que ya se tenían de los dibujos realizados durante la primera etapa de este proceso de IAP. La canción de rap surgió en el desarrollo de la sesión, y está hace referencia a las relaciones primarias de afecto (Honneth, 2010) para el primer tipo de reconocimiento. Además se dió inicio al diseño de la propuesta de acción que se define con mayor claridad en el desarrollo de las siguientes categorías.

Semanas 4-6. Categorías Propuestas de Acción, Responsabilidades y Autorespeto

Realmente estas categorías se fueron definiendo por sí solas como consecuencia del inicio del proceso de IAP, por lo que es defícil marcar dónde inicia una y termina otra, únicamente se presentan de acuerdo a las categorías para facilitar el análisis de los resultados obtenidos, del logro de los objetivos y metas alcanzadas o no.

Con esta actividad fue posible terminar de cumplir con el segundo objetivo específico, una vez que se reconocieron ciertos derechos con anterioridad, ahora el grupo participa en el diseño de una propuesta de acción posterior a la definición de tres problemas sobre los cuales actuar. Para ello la meta era lograr que la mayoría participara en el diseño de la propuesta en la que se asumieran responsabilidades individuales para fomentar el autorespeto entre iguales. Al ser sólo dos los asistentes no se cumplió la meta, pero esto no demerita las valiosas aportaciones para el logro del objetivo específico, de acuerdo con los resultados obtenidos y que a continuación se presentan a partir de las tres categorías evaluadas.

Categoría Propuestas de Acción		
Actividad	Diseño de propuesta de acción para atender la problemática seleccionada.	Para definir el plan de acción se recurrió a las técnicas “torrente de ideas” y “grupo de discusión” ya que fomentan la participación de la mayoría en el diseño de la propuesta de acción para resolver la problemática detectada.

Las propuestas fueron fluyendo de manera tan natural y espontánea en los participantes, que fue poca la intervención de la facilitadora en este proceso, sólo fue necesario guiar en cierto momento, pero las aportaciones de cada integrante fueron indispensables para llegar al acuerdo de las acciones a emprender, así como las responsabilidades que cada uno de nosotros asumió. Se abrió el espacio y la oportunidad a los jóvenes para ser escuchados en sus aportaciones, para ser valorados y por tanto reconocidos en las capacidades individuales de participación en el orden social de su comunidad. La definición de los problemas fue de acuerdo con las opiniones de los asistentes tal como se mostró en la categoría anterior:

1. La elaboración de un mural alusivo a la prevención de las adicciones.
2. Plantar árboles para mejorar las áreas verdes.
3. La posibilidad de componer una canción sobre las relaciones afectivas entre padres e hijos.

Categoría Responsabilidades		
Actividad	Diseño de propuesta de acción para atender la problemática seleccionada.	De acuerdo con las acciones propuestas se asumieron responsabilidades entre los integrantes del grupo en la medida en que se fueron definiendo las acciones a realizar.
Categoría Autorespeto		
Actividad	Diseño de propuesta de acción para atender la problemática seleccionada.	En la medida en que cada integrante asume responsabilidades de acuerdo a sus recursos y capacidades tiene la oportunidad de participar y contribuir al logro de las acciones propuestas por lo que se genera en ellos la actitud de autorespeto.

Ante estas propuestas se fueron asumiendo responsabilidades por lo que se cubrieron simultáneamente las categorías de responsabilidades y autorespeto ya que de acuerdo con Honneth (2010, citado por Sherbosky, 2013:4) al interactuar con los demás como poseedor de los mismos derechos en este caso a opinar, a ser tomados en cuenta y ser partícipes en la toma de decisiones, comparten con los demás “el hecho de ser actores moralmente responsables”, al ser reconocidos en sus derechos se genera en ellos la actitud de autorespeto elemental. Las expresiones que denotan cómo se fueron asumiendo responsabilidades se muestran a continuación:

P18 “también se puede hacer un mural en la pared yo sé más o menos con la lata”

P18 “O sea podemos traer una cartulina con un dibujo de lo que estamos platicando ahorita, y no se dárselo, pero es que me da vergüenza de repente si me sale feo

F “no, la idea es que tú, que tienes la habilidad de dibujar y ya que estemos todos, así como tú dices te vamos dando la idea, ...yo me llevaría de tarea ... de localizar al maestro de arte

urbano y decirle tenemos la idea de hacer un mural relacionado con el tema de la adicción, donde pongamos imágenes negativas y positivas como que la dualidad, pero sí necesitamos que a lo mejor él venga y nos asesore”.

P18 “si para que él nos explique”

P4 “Yo tengo un maestro que le gusta el rap que fue con el que empecé a escuchar canciones ... y ahorita todavía tengo comunicación con él por messenger”

F “chicos, ya son las cuatro nos llevamos estos pendientes... P18 tú empiezas a checar lo del dibujo qué podemos hacer, P4 tú lo de la canción, yo empiezo a buscar al maestro Héctor y bueno si encontramos a los demás chicos empiecen a comentarles de estas ideas para ver en que se pueden integrar

P18 “pues yo digo que a las dos cosas no?”.

Obs “sí que todos estuvieran involucrados en las dos cosas estaría excelente”.

F “y bueno también empiezo a ver lo de los arbolitos y ... también nos organizamos un día para eso”.

En las siguientes sesiones se fueron definiendo las acciones a realizar en la medida en que se integraron nuevos participantes, y dejaron de asistir otros, éstas fueron algunas de las dificultades que se enfrentaron en el proceso de IAP con este grupo, al estar integrado por población abierta, sin embargo se recuperaron y analizaron los discursos recopilados por la riqueza que representan para el análisis de los resultados obtenidos contra los objetivos planteados, aún y cuando éstos se fueron cumpliendo en las etapas finales con otros integrantes.

Semanas 7-14. Categorías Empatía Solidaria, Colaboración y Avances de la Propuesta, Autodefinition o autoconcepto y Reconocimiento y autoestima

Estas categorías fueron definidas para cumplir con el tercer objetivo específico, el de promover acciones solidarias entre los y las jóvenes a partir del uso de sus propios recursos en la implementación de la propuesta de acción, para lo cual propusieron las siguientes metas:

-La mayoría identifica sus cualidades y recursos personales en la realización del proyecto.

-La mayoría participa en las actividades propuestas.

Categoría Empatía Solidaria		
Actividad	Realización de las actividades propuestas.	Reuniones de acuerdo a programa propuesto con la participación de la mayoría de acuerdo a las responsabilidades asumidas por los integrantes.
Categoría Colaboración y avances de la propuesta		
Actividad	Reflexión constante sobre	Participación de todos en los cambios requeridos para cumplir

	los avances logrados	con los objetivos del proyecto.
Categoría Autodefinición o autoconcepto		
Actividad	Expresión individual y del grupo de las cualidades individuales	Los jóvenes identifican sus cualidades y recursos personales en la realización del proyecto y expresan las cualidades de los demás.
Reconocimiento y autoestima		
Actividad	Presentación de las actividades realizadas ante la comunidad	Participan en la actividad de cierre del trimestre en el centro comunitario presentando las actividades realizadas.

En la sesión 7 realizada el 30 de mayo solamente asistió P18, a partir de esta fecha dejaron de asistir 9 de los participantes que habían estado acudiendo con cierta regularidad, al parecer por las ocupaciones que implica el término del tercer año de secundaria (exámenes, preparación para su ingreso a la preparatoria, graduaciones); incluso en la siguiente semana dejaron de asistir a la clase de gimnasio y de *parkour* lo cual fue confirmado por el maestro de gimnasio, agregando que tampoco los había visto en las tardes para los ensayos de breakdance.

P8 indicó que se le había olvidado el boceto para el mural, y la facilitadora informó que en el municipio de Monterrey se donaban árboles a quien lo solicitara con el único compromiso de darle el cuidado requerido, por lo que sólo había que definir cuántos árboles solicitar y para qué áreas. P8 propuso realizar un recorrido en los parques cercanos al comunitario para definir cuántos árboles se requerían. También le comentamos al administrador del comunitario de la intención de pedir árboles y él solicitó cinco para el centro y ofreció el apoyo de los jóvenes del pentatlón para plantarlos.

De este modo, fue positiva la actitud asumida por P8 al proponer el recorrido por las colonias cercanas, incluso explicó a dos señoras la intención de plantar árboles en los parques cercanos. Al final de la sesión P8 se comprometió a traer para la siguiente ocasión el boceto para el mural, y en el camino se habló con el maestro de arte urbano respecto a la intención de elaborar un mural para prevenir las adicciones, idea que le interesó comentando que le había llegado material (latas de pintura) por lo que se contaba con lo necesario para llevar a cabo el proyecto. Se acordó con él reunirse con el grupo el viernes por la tarde para definir acciones.

Durante esta sesión se empezaron a establecer contactos con agentes importantes de apoyo para la realización del proyecto, lo cual es indispensable en las primeras fases de la IAP (Pereda, de Prada, y Actis, 2004) y que puede ser, como en este caso, a partir de la experiencia de los mismos participantes. P8 había tomado algunas clases con el maestro de

arte urbano a raíz de su gusto por el dibujo, por lo que fue él quien sugirió contactarlo para solicitar su asesoría en la elaboración del mural.

También se mantuvo informado al administrador del centro comunitario donde se llevó a cabo la intervención, y él brindó su apoyo al facilitar el uso de las instalaciones y de los materiales requeridos, reiteraba su interés en las actividades dirigidas a los jóvenes con la intención de que más adelante se pudiera contar con un comité integrado por jóvenes (el comité comunitario es frecuente que esté integrado por señoras), para escuchar sus intereses y poder ofrecer actividades que a ellos les gusten incrementando su participación.

En las sesiones posteriores se fueron integrando nuevos participantes, entre ellos P20 con gran habilidad para el dibujo, el maestro de arte urbano asistió a casi todas las sesiones para trabajar con los jóvenes el boceto para el mural, del cual se elaboraron algunos diseños (véase anexo 4). También se contó con la presencia en una de las sesiones, de la Psicóloga del Centro de Atención Primaria en Adicciones (CAPA, ubicada dentro de las instalaciones del comunitario) quien les dió algunas recomendaciones sobre las imágenes que se pueden incluir o no en el boceto para prevenir las adicciones, incluso los invitó a utilizar la pared más grande de CAPA para pintar el mural.

A pesar de haber conseguido importantes apoyos para la elaboración del mural, se presentaron factores externos que influyeron en el desánimo de los participantes y finalmente no se pudo llevar a cabo, entre ellos el cambio de horario, la falta de dinero para el traslado en camión, la estigmatización que se tiene de ellos como delincuentes. Respecto a esto P8, uno de los participantes más comprometidos (nunca faltó a ninguna sesión, incluso después del cambio de horario), fue involucrado en el robo de un celular, por lo que después de este hecho acudió una sesión más y dejó de hacerlo.

En el caso de P14 y P22 ya no les fue posible asistir porque trabajaban o ayudaban en la casa por las tardes. Mientras que P20 y P21 en ocasiones acudieron caminando a las sesiones por carecer de dinero para el camión, y además P20 al dejar pendientes unas materias en la preparatoria, sus padres le pidieron dedicarle más tiempo a la escuela.

El cambio de horario se debió por un lado, por el tiempo disponible del maestro de arte urbano y por el otro, para pintar a una hora más adecuada (menos calor) y evitar malestares por las altas temperaturas (golpe de calor, insolación). Y finalmente, un factor que también afectó fue el término del trimestre, ya que no se laboró en el centro comunitario durante una semana y media, suspendiendo las reuniones en ese periodo, por lo que para el siguiente trimestre (julio 10) ya no se presentaron los jóvenes.

También es importante señalar que en cuanto a la donación de árboles requeridos, el administrador realizó el oficio solicitando los árboles para el comunitario, apoyo que fue negado por el departamento correspondiente del municipio de Monterrey debido a que el responsable del área pertenece al partido del gobierno estatal anterior y por rivalidades presentes no se aprobó la donación solicitada. Esto fue evidente ya que el oficio donde se solicitaron los árboles para la secundaria fue aprobado de inmediato y en tres días se hizo la entrega correspondiente en las instalaciones de la escuela, que se encuentra en el mismo sector de San Bernabé.

6.2.2 Grupo 2 Secundaria

Para la integración del grupo de intervención, se acordó a petición de la coordinadora académica de la escuela, trabajar con los grupos “B” y “C” de primer grado durante sus horas de taller técnico, y con ello evitar que los alumnos perdieran clases de matemáticas y español (único requisito para trabajar con los grupos). Cabe mencionar que en la clase de taller están divididos por sexo, por lo que se inició con el grupo de varones el 8 de mayo y el de mujeres el 19 del mismo mes.

Las actividades de Street soccer hicieron factible trabajar con cada uno de los grupos, a pesar de estar conformados por más de 30 alumnos, para introducir a los jóvenes en el análisis de uno de los problemas definidos en la fase uno, las adicciones, y al mismo tiempo fomentar la integración y la convivencia, generando un ambiente de mayor confianza entre ellos, y con la facilitadora y la observadora, lo cual facilitó la integración del grupo de intervención.

Cabe aclarar que el grupo de intervención estuvo conformado por 18 participantes, 12 mujeres y 6 hombres, cuyas edades fluctuaron entre los 12 y 13 años y que cursaban el primer grado de secundaria. Este grupo se integró en la semana 3, ya que primero se trabajó con la totalidad de los grupos “B” y “C” a los que se les presentó el proyecto y se les invitó a participar.

Por lo tanto, se modificó el orden de las actividades, y en la primera sesión se abordó la categoría de participación correspondiente a la meta 3 del primer objetivo específico propuesto. Para ello primero se realizaron actividades de integración y análisis de un problema general y posteriormente se realizaron las actividades correspondientes a las categorías de autoconcepto y autoconocimiento.

Semana 1 y 2. Categoría participación

Como parte del primer objetivo específico “Fomentar el ejercicio de relaciones afectivas entre los y las jóvenes a través de actividades lúdicas y de reflexión grupal”, y debido al número de participantes (34 y 36 en cada grupo), se decidió a través de las dinámicas de Street soccer cumplir con esta categoría y a su vez facilitar la integración posterior del grupo de intervención. De estos grupos surgieron los jóvenes que voluntariamente se inscribieron para formar parte del equipo de intervención.

Categoría Participación		
Actividad	Identificación de problemáticas autodiagnóstico	Se utilizó igual que en el Grupo 1 la técnica lúdica de street soccer llamada “Garrincha síntomas, causas y consecuencias” para introducir al grupo sobre uno de los problemas observados en la comunidad, las adicciones.
	Reflexión sobre un problema a través de un grupo de	En la primera actividad lúdica se sensibiliza y reflexiona respecto a los síntomas presentes en las adicciones, y qué tipo de drogas reconocen en su comunidad.

	discusión	En la segunda, se integran equipos de fútbol para jugar un partido, y después analizar las desventajas que observan en las adicciones (alcoholismo, tabaquismo, drogadicción).
--	-----------	--

Tanto en el grupo de hombres como de mujeres se obtuvo la participación de todos los asistentes, por lo que la meta 3 se cumplió en su totalidad, en ambos grupos. En el primer grupo, el de varones (34 asistentes) no fue posible realizar la filmación de la sesión, por lo que no se obtuvieron narrativas de los jóvenes, pero a través de la narrativa de la observadora se destaca la participación de los mismos:

Tuvimos que dividir el grupo en 3 equipos para facilitar la realización de dicha dinámica, cooperaron casi todos, de inmediato se integraron e hicieron un poco rudo y divertido el desenvolvimiento. Me gustó mucho su participación se tomaron bastante en serio su papel...

Posteriormente la Lic. Pruneda les explica en que consiste la segunda dinámica, respondieron eufóricos, ya que era lo que tanto esperaban FUTBOL.

El entusiasmo por participar en ambas dinámicas fue evidente, aún con la inconformidad mostrada ante la indicación, para uno de los equipos, de no poder correr durante el juego, ya que esto evidentemente los colocó en desventaja ante el equipo contrario que, si podía correr, lo cual influyó para que perdieran el juego. Expresaron su molestia por el uso de esta regla injusta, por lo que hubo que dejar muy claro en el grupo que las indicaciones del juego eran precisamente para reflexionar sobre las desventajas de ser adicto a alguna sustancia tóxica como las que se mencionaron durante la sesión (alcohol, cigarro, marihuana, tiner, resistol, entre otras).

Estas inquietudes originaron precisamente el interés continuo en las dinámicas y se les dio la oportunidad de manifestar sus inconformidades, pero sobre todo reflexionar y sensibilizarse respecto a las desventajas de poder integrarse a la sociedad. La participación implica entonces expresar tanto acuerdos como desacuerdos ante lo que enfrentan. Para finalizar la sesión, se solicitó se anotaran los interesados en participar en el proyecto que culminó en una lista de 11 jóvenes inscritos, de los 34 que participaron en esta etapa inicial.

La siguiente reunión fue con el grupo de mujeres (36 asistentes) donde se realizaron las mismas dinámicas con la participación constante de todas, por lo que también fue posible cumplir con la meta 3 referente a participación. Previo a esto, se realizarían dinámicas de participación grupal (Street soccer) relacionadas con uno de los problemas identificados en los dibujos realizados semanas antes por el grupo de 1 "B", las adicciones y para ello se expuso la historia de "Garrincha", el grupo en general se mostró atento y las siguientes fueron algunas de las aportaciones de las alumnas respecto a la pregunta ¿Qué tipo de adicciones conocen? ¿A qué sustancias?:

- Alumna1: drogas
- Alumna2: cigarro
- Alumna3: cerveza
- Alumna4: la marihuana
- Alumna2: el tiner o tolueno

Alumna5: las pastillas
 Alumna6: las tachas
 Alumna7: la sintaxis
 Alumna8: la inyección, también te inyectas la droga

Estas expresiones fueron recopiladas después de haber presentado la historia de “Garrincha” y su adicción al alcohol, esto permitió conocer las drogas que ellas identifican, por lo que la siguiente pregunta fue dirigida a saber ¿Cuáles eran los síntomas que se presentan cuando se consumen sustancias tóxicas? Y éstas fueron sus respuestas:

Alumna1: Alucinaciones
 Alumna2: Ojos rojos
 Alumna3: ojos rasgados
 Alumna4: mareos
 Alumna5: vómito
 Alumna6: babean

Posteriormente en uno de los patios de la secundaria se llevó a cabo la primera dinámica y al finalizar fue posible realizar algunas reflexiones respecto a las adicciones, sus síntomas y cómo se sintieron durante la actividad:

F ¿Cómo se sintieron las que estaban atrapando a las demás después de las vueltas?
 P4G2: Mal, mareadas
 F ¿Y las que estaban siendo perseguidas?
 P7G2: pues se sentían libres
 F ¿Cómo creen que se relaciona esta actividad con las adicciones?
 Alumna 1: que las personas que no tienen adicciones se sienten libres y las que si se sienten mal
 F ¿qué más podemos ver en el juego?
 P3G2: Los síntomas como el mareo
 P7G2: te quieres vomitar
 Alumna 2: también que las personas adictas tratan de influenciar en las demás que están sanas
 F ¿Y qué pueden hacer las demás?
 Alumna 2: correr, escapar

Al finalizar la sesión se anotaron 16 alumnas, de las 36 totales, para integrarse al proyecto social, por lo que la invitación para trabajar con el grupo de intervención fue hecha a 27 estudiantes (11 hombres y 16 mujeres) con los cuales se tuvo una sesión para definir el día de las sesiones, y que, a sugerencia de la coordinadora académica, era el sábado para no interrumpir las actividades escolares.

En ambos grupos se observó entusiasmo e interés participando activamente en todas las dinámicas, fue evidente el deseo por realizar este tipo de actividades lúdicas, es importante considerar que la escuela secundaria es un espacio de encuentro entre adolescentes que debe ser privilegiado a través de la participación activa de los jóvenes en proyectos comunes partiendo de sus intereses y realidades (Reyes, 2013).

De acuerdo con Reyes (2009) los jóvenes construyen grupos de relaciones afectivas donde destaca como una de sus prioridades disfrutar el momento juntos, pero este aspecto divertido o agradable de socializar, también genera solidaridad. Esto refuerza la propuesta de Honneth (2010) al fortalecer el primer tipo de reconocimiento el afecto, el individuo genera una actitud de autoconfianza que es indispensable en su interacción con los demás, y

es en esta interacción que surgen actitudes de solidaridad respecto a intereses comunes y de reconocimiento mutuo.

Por lo tanto, a pesar de que las escuelas representan para algunos alumnos espacios con controles excesivos sobre su conducta, con poca oportunidad al diálogo; también representan espacios de libertad y donde se puede actuar y expresarse de manera distinta que les permite ir “construyendo espacios de autonomía y de libertad para tomar ciertas decisiones al interior de las instituciones en las que participan” (Reyes, 2009:152), de ahí la importancia de promover estos espacios de participación y convivencia dentro de sus escuelas.

Es por ello que se realizaron actividades lúdicas de Street soccer en torno a factores de protección y de riesgo respecto a las adicciones, lo cual resultó divertido para ellos fomentando además la integración y convivencia entre el grupo. Este tipo de actividades facilitaron al mismo tiempo la reflexión sobre las adicciones, y se motivó al grupo a expresar los factores que consideraban tanto de protección como de riesgo, también se fomenta la participación de todos, aún y cuando algunos expresaron no tener tanto gusto por el fútbol, se integraron activamente, tal como lo muestran algunas narrativas:

P3G2 “Me sentí bien en el primer juego porque tardaron en atraparme, ya que corría hacia las zonas seguras o los factores de protección que eran los amigos, familia, asociaciones y escuela...Hasta el momento me parecen bien las actividades que hemos realizado y también estoy de acuerdo en el significado que les dan”.

P13G2 ”Estuvo buena la actividad que isieron como ejemplo de lo que pasa cuando te drogas, jugamos quemados te sientes mal porque te eliminan o te sacan del juego estuvo divertida la practica . . .que mal se siente estar todo caído por la adicción”.

P14G2 ”Me senti feliz por el primer juego de las adicciones y después en el 2 juego jugamos a los quemados nos dieron una clase sobre las actividades que íbamos a estar asiendo durante los sabados que en las canchas hubiera pasto mejores actividades mas entretenimiento para combibir juntos divertirnos en las actividades”.

Obs “Estuvieron bastante cooperativos con este ejercicio y se divirtieron mucho. Después se les invito a regresar a las bancas ... para darles a conocer que nos veríamos los sábados por la mañana y el viernes de esa semana se les entregarían las cartas compromiso para sus papas”.

Se les informó al terminar la sesión del aviso y del consentimiento informado que, por ser menores de edad, entregarían en la siguiente reunión.

Semana 3 . Categorías autoconcepto y autoreconocimiento

Finalmente estas categorías permitieron cumplir con el primer objetivo específico y ambas fueron realizadas ya con el grupo de intervención, y que en esta sesión estuvo integrado por 12 participantes, que al haber asistido a las actividades previas se generó mayor integración y confianza entre ellos, lo cual propició un escenario más adecuado para efectuar las siguientes dinámicas.

Categorías Autoconcepto y Autoreconocimiento		
Actividad	Presentación de	A través de la técnica de presentación “Círculo de Amigos”

	los participantes y su autodefinición	cada participante pudo presentarse ante el grupo y realizar un ejercicio para pasar al centro del círculo, decir su nombre y elegir a un compañero para continuar hasta terminar de presentarse todos y al final solicitar que uno por uno repita el nombre de todos. Se llevó a cabo esta dinámica en sustitución de “Mi bandera” por el tiempo que se requiere para su aplicación principalmente.
	Integración y reflexión grupal sobre intereses comunes	La técnica “Iguales pero diferentes” también fue remplazada por una serie de preguntas que permitieron indagar de forma particular intereses y personas con quienes manifiestan sentir relaciones de afecto. La identificación del fútbol como una de las actividades de mayor interés común hizo posible realizar actividades de este tipo en cada sesión.
	Estimulación de autoconfianza ante el grupo	Con la técnica anterior fue posible cubrir también este punto, al escribir y posteriormente expresar ante el grupo las cualidades individuales que cada uno reconoce en sí mismo.

Para Honneth (2010) el afecto como primer tipo de reconocimiento está presente en las relaciones primarias e íntimas del individuo con la familia, amigos y pareja, por lo que las preguntas uno y dos estuvieron dirigidas a identificar a aquellas personas por quienes sentían cariño, aprecio o amor y de quiénes recibían estos mismos afectos. Como ya se mencionó en el grupo del centro comunitario, de acuerdo con Goncalves (2004) los amigos en esta etapa tienen incluso más importancia que la familia lo que se ve reflejado en algunas de las respuestas de los asistentes respecto a la siguiente cuestión: Personas por quienes sientes cariño, aprecio o amor:

P1G2 “Mi familia y amigos”

P2G2 “Mi familia, y abuelos y amigos”

P3G2 “Mis padres, mis hermanos, mis amigos y mi mascota”

P4G2 “Mi familia y mis amigos”

P5G2 “Por tus amigos, amigas, mi familia y las personas que las quiero mucho”

P6G2 “Familia, papa, mama, hermano, hermana”

P7G2 “Amigos y familia”

P8G2 “Amigos, familiares y a otra”

P9G2 “Amigos y mis familiares”

P10G2 “Mi familia, amigos, compañeros”

P11G2 “Por papa y mama”

P12G2 “Amigos, familia, mascotas”

En la segunda cuestión se les pidió mencionar a las personas de quiénes reciben aprecio, cariño o amor, obteniendo las siguientes respuestas:

P1G2 “Mamá, papá, hermana y algunos amigos”

P2G2 “Abuelos, padres y mi madrina”

P3G2 “Mi familia, mi mejor amiga”

P4G2 “De mi familia, mis amigos, etc.”

P5G2 “Por mi familia y los amigos, amigas, personas que valen mucho”

P6G2 “Familia”

P7G2 “Amigos y familia”

P8G2 “Amigos, familiares y de otra mas”

P9G2 “Papa y mi mama y mis abuelos”

P10G2 “Familia, amigos”

P11G2 “De papa y mama y de hermana”

P12G2 “Familia, amigos, sobre todo mi mamá”

Reconocen como personas por las que sienten afecto en diez de los casos a los amigos, la familia es mencionada en todos los casos, pero cinco personas mencionan a los amigos en primer lugar. Lo anterior confirma la importancia que tiene los amigos, para Reyes (2009: 155) la relación afectiva entre iguales se incrementa y se convierte en un elemento importante, “se es amigo; un amigo confiable, que quiere y que ofrece ayuda, pero también las relaciones afectivas que llegan al noviazgo [...] cobran fuerza”. En correspondencia, al hacer referencia sobre las personas de quien reciben afecto, los doce reconocen a la familia, ocho incluyen a los amigos y en dos ocasiones son mencionados en primer lugar.

Las preguntas cuatro y cinco se les pidió que anotaran las actividades que más les gusta y con qué personas prefiere hacerlas, por lo que las respuestas de nuevo reflejan la importancia de los amigos al ser ellos con quienes más actividades de su agrado desean realizar:

P1G2 “Salir (al cine, feria, comer) con mis amigos e ir a bailes con mi hermana y sus amigas...y platicar con mis amigas”

P2G2 “Corer con mis familiares e ir al sine con mis amigos . . .escalar y fútbol”

P3G2 “Tomar fotos con mi hermana y mi mejor amiga, hacer ejercicio y bailar con mi mejor amiga, ver películas con mi familia, ir al cine con mis amigos... y ver series”

P4G2 “Me gusta salir a pasear, con mis amigos, y platicar con mis amigos ... bailar, pasear, ir al parque.”

P5G2 “Con hacer cosas con mis amigos o amigas jugar fútbol y con mi familia ...platicar con los amigos o familia”

P6G2 “Natación, con amigos ...basketbol, hir a las rampas para bicicletas”

P7G2 “*Juga futbol-Amigos(as) *Tomar fotos-familia ya amigos *Salir al cine-Amigos *Bailar-Amigos y Familiares”

P8G2 “futbol con amigos y escuchar música con mis amigos y bailar con mis mejoras... escuchar música pop, bailar y jugar futbol”

P9G2 “Fotos con mis amigas, y bailar con Mónica u ilse y hablar por chat con mis amigas... deporte, Musica, Bailar”

P10G2 “Me gusta ver la Tele como ver películas con mys amigos. . . futbol, basquet ”

P11G2 “Música de Maluma....Biología Asignatura Estatal correr”

P12G2 “Jugar con mis primos, dibujar con mi amiga, salir a caminar con mis papas. . . dibujar, cantar, escribir historias”

Con lo anterior se destaca la importancia que para los jóvenes tiene el poder contar con espacios donde se puedan dar esos encuentros con los demás, con sus iguales, así la escuela se convierte no sólo en un espacio para la formación individual, sino que es un espacio único, donde se construyen y se reconstruyen como sujetos con otros jóvenes a través de los cambios que van experimentando, de la autonomía que van adquiriendo, (Reyes, 2009) por lo tanto, en la medida en que participan en torno a sus realidades también se construyen como ciudadanos (Reyes, 2013).

También en estas respuestas fue posible definir intereses en común, que aún y cuando no se discutieron de forma abierta, en repetidas ocasiones los mencionaron ante el grupo, resaltando el deseo por jugar fútbol que, aunque no es para todos una de sus actividades preferidas, si es la que les permite coincidir como espacio de convivencia con los demás.

Asimismo, se les pidió que mencionaran las cualidades que les gustan de los demás y las que no les gustan, así como cuáles eran las cualidades que cada uno de ellos identificaba en sí mismo:

P1G2 “Que sean positivos, alegres, que me escuchen, que sean divertidos. Que no sean groseros con personas que ni siquiera conocen, que juzguen sin saber las razones, que se burlen de las personas”

P2G2 “Felices, amadle, respetuosos, amadles, porque me pone atencion, cariñosos” Que no sean “Enogones, que no entiendan y que no sean respetuosos”

P3G2 “Que sean alegres, optimistas, que sepan escuchar, divertidos, que te apoyen y que sean humildes” No me gusta “que siempre sean negativos, y que sean amargados y criticones, que siempre digan mentiras y sean hipócritas, presumidos y que humillen a otros”

P4G2 “Que es alegre, divertida, amable, por que es respetosa, etc. Lo que no me gusta que sea pelionera, que sean mentirosos, enojones, etc.”

P5G2 “Felices, amigables, sonrientes. No me gusta que las personas sean enojonas, gruñones, mentirosos y volteoneros”

P6G2 “Divertido, optimista, alegre” No me gusta que sean “Amargados, traviesos, groseros y boltioneros”

P7G2 “Que sea alegre, feliz, buena gente, que me aguanten cuando ando con mi bipolaridad, que les guste salir a pasear, que sean amorosos” No me gusta “Que sean amargados, que no les guste salir, que no sean compartidos, que sean mentirosos, y que no les guste bailar”

P8G2 “Feliz, respetuoso, generoso, por que me escucha, me da consejos, amoroso” No me gusta que sean “Naco, celoso, enojon, mentirosos, chismosos, traicioneros, guebona”

P9G2 “Respetuosos, honesto, sociable, feliz, amoroso, simpática” No me gusta que sean “celosa, nacos, mentirosos, metiches, chismosas, enojonas, verinchudas”

P10G2 “Me gusta ir con mys amigos por que me escuchan” No me gusta “Que sean desordenados con sus cosas o que se enojan por cosas sencillas”

P11G2 “Divertinos el futboll estar con mis amigas por lo que le platico no dice nada” No me gusta que sean “Mentirosos chiflados”

P12G2 “Que sean extrovertidos, graciosos, que sean positivos, que ignoren todo lo negativo, que respeten y se rían de mis chistes” No me gusta “Que se enojen por todo, que no aguanten una simple broma, que se quejen por todo, que se crean mucho, que actúen como si fueran personas ricas”

En algunas de las respuestas subyace el interés de pareja en una relación de noviazgo al referirse a los demás como “celoso” “amoroso” “cariñoso”, para Honneth (2010) las relaciones afectivas primarias incluyen la relación con la pareja, y en esta etapa de acuerdo con Reyes (2009: 155) además de los amigos “las relaciones afectivas que llegan al noviazgo y a la experimentación sexual con los adolescentes del sexo contrario cobran fuerza”.

La actitud de autoconfianza, generada del reconocimiento recibido en las relaciones primarias, es percibida en los jóvenes a través de qué cualidades identifican en ellos “en las respuestas emergen los sujetos, quienes logran expresar atributos de su identidad” (Reyes, 2009:155):

P1G2 “Yo soy amable pero con las personas que me traten bien, responsable, escucho a mis amigas, me gusta bailar (aunque no sepa), participativa, cocinar, positiva, colaboradora, me considero inteligente y puntual”

P2G2 “Colaboradora, amigadle, respetuosa, amadle, Bailar, cantar, me gusta tener amigas, me gusta jugar, cosinar postres y responsadle”

P3G2 “Yo soy inteligente, ordenada, colaboradora, amigable, divertida, positiva, alegre, me gusta bailar y hacer deporte, y me gusta escuchar a los demás, responsable, feliz y soy shuffler¹⁵”

P4G2 “Yo soy alegre, amable, respetosa, organizada, colaboradora, responsable, me gusta bailar, me gusta escuchar música, soy inteligente y participativa, soy puntual”

P5G2 “Yo pienso que soy feliz, amigable, enojon a veces, platicador, chaparro, participativo, soy único, inteligente y guapo”

P6G2 “Rapido nadando, aguanto la respiración por 30 segundo, alto, partisipatibo, inteligente y soy bueno jugando al futbolito”

¹⁵ Programar la música de manera aleatoria para escuchar las canciones sin un orden determinado.

P7G2 “Yo soy: Bipolar, sentimental, alegre, platicadora, Feliz, bailadora, amorosa, me gusta cantar, salir a pasear, jugar futbol, amable, compartida, participadora y responsable, unica, inteligente, guapa”

P8G2 “Fresa, inteligente, romántica, platicadora, timida, alegre, me gusta la música pop, juego futbol, arguendera, amorosa, responsable, simpatica”

P9G2 “Yo soy: Enojona, responsable, amigable, celosa, inteligente, sociable, honesta, feliz, amorosa, simpatica, participativa”

P10G2 “Yo soy, platicadora, agresiva (a veces), mas o menos inteligente, desordenada, me gusta correr, tranquila, tmb me gusta jugar a la cuerda, participo en varias dinamicas, puntual, respetuosa”

P11G2 “Yo soy responsable, platicadora, juguetona, respetosa a los alumnos a los maestros, juego con mi novio, lo respeto para que me respete el a mi”

P12G2 “Yo soy: seria, bipolar, alegre, graciosa, me gusta dibujar, cuento chistes malos pero de los que te ries por tan malos que son, soy amable, paciente, algo floja, responsable”

En estas narrativas, aún y cuando se les indicó que todos escribieran tres cualidades “soy único(a), inteligente y guapo(a)”, con la intención de facilitar la identificación de las cualidades propias, se mostraron renuentes en un inicio a decir sus cualidades, expresaban que no sabían, pero a medida que pasó el tiempo y que entre ellos comentaron algunas de sus cualidades, todos pudieron mencionar no sólo cualidades, sino también habilidades de las que se sienten orgullosos como nadar rápido, alto, shuffler, cocinar postres, jugar fútbol, bailar y contar chistes. También cabe señalar que algunos se denominaron bipolar, agresiva, floja, enojón, chaparro, éstas hacen referencia más a lo que los demás ven en ellos que como ellos mismos se ven, es decir refieren a lo que les dicen que son y que han adoptado como propio.

También a través de sus discursos de acuerdo con Giddens (1997, citado por Reyes, 2009) los sujetos como actores tienen la capacidad de reflexionar y expresar sus autodefiniciones y es a partir de lo que ellos nos dicen que es posible comprender en alguna medida sus identidades, las cuales se complementan con “heteropercepciones que se construyen en torno a ellos (lo que ellos dicen, cómo son vistos por otros y lo que dicen los otros sobre ellos)” y ante las cuales asumen una posición, aceptándolas o negándolas (Reyes, 2009:155).

Una vez terminada la actividad anterior, se procedió a salir al patio para realizar la dinámica de “Círculo de amigos”, durante la misma se fomentó la integración y convivencia del grupo, todos participaron expresando de manera individual y por parejas su nombre realizando al mismo tiempo algún ejercicio sencillo, se mostraron divertidos y atentos. Al terminar y dentro de un ambiente de mayor confianza se hicieron dos equipos de manera aleatoria para jugar fútbol, lo cual disfrutaron mucho. La observadora concluyó lo siguiente respecto a esta sesión:

El día de hoy tuvimos la mayoría de la asistencia de los chicos interesados en participar en el proyecto, acudieron puntuales y con mucha disposición... la verdad yo me quedé sorprendida de ver a estos chicos tan comprometidos...las dinámicas que se les aplicaron fueron más de conocimiento propio e integración ya como grupo definitivo para el proyecto ... al principio estaban un poco cohibidos con las preguntas acerca de su persona, al parecer les incomodaba un

poco reconocerse más sus cualidades que de sus áreas de oportunidad, les costó mucho hacerlo y muchísimo más se aterraron cuando les dijimos que lo compartirían en voz alta con sus compañeros, eso les frustró a la mayoría.... Hay una chica P3G2 la cual se dirige con mucha seguridad y fue a la única que sentí cómoda con el ejercicio... Compartieron cada uno de ellos y pues se dieron cuenta cuanto les había costado, la Lic Pruneda les explicaba la importancia de hacerlo para su empoderamiento personal y social... Pidieron salir a jugar al futbol, me doy cuenta la importancia que tiene esta actividad para ellos, observo que les es más fácil interactuar entre ellos, los divierte y los relaja.

Al final se veían contentos y entusiasmados por acudir la siguiente semana, olvidaron por completo la renuencia en un inicio a expresar ante los demás sus cualidades, les gustó participar en el círculo de amigos y jugar fútbol, por lo que para las siguientes sesiones se decidió continuar realizando estas actividades para facilitar la interacción y confianza en el grupo:

P7G2 “A mi me gusto jugar el circulo de amigos, me divertí mucho, no me gustó casi jugar futbol”

P5G2 “Jugar mas futbol mas tiempo”

P8G2 “Jugar en el circulo de amigos mas tiempo”

Fue una sesión en la que se pudo cumplir con las metas propuestas para las categorías de autoconcepto y autoreconocimiento ya que no sólo la mayoría sino todos los jóvenes participantes expresaron su propio concepto e identificaron sus cualidades particulares ante el grupo, además fue posible indagar más acerca de cómo los amigos tienen un papel relevante en esta etapa al ser considerados ellos más que la familia como las personas con quien prefieren realizar sus actividades favoritas. Con ello es posible concluir que es en la escuela donde se puede otorgar espacio de participación a los jóvenes de acuerdo con sus intereses y realidades particulares, fortaleciendo con ello su capacidad de sujetos activos dentro de su entorno, y ese espacio es el que se abrió en alguna medida al ser partícipes del presente proyecto.

Semana 4 . Categoría Derechos Reconocidos, Categoría Identificación de problemas, Categoría Propuestas de Acción, Categoría Responsabilidades y Categoría Autorespeto

El segundo objetivo específico propuesto fue cubierto en primera instancia a través de esta categoría para lo cual se llevaron a cabo dos dinámicas, primero el “Círculo de amigos” y después “Sun Wen”, ambas de Street Soccer. Además, como ya se mencionó se decidió en cada sesión incluir tiempo para que jugaran fútbol como actividad en la que todos participan con entusiasmo con la intención de motivar y mantener el interés del grupo en el proyecto.

El horario de reunión se cambió de nueve a ocho de la mañana a sugerencia de los participantes, y así evitar coincidir a las nueve con el grupo de danza y la banda de guerra de la escuela, ya que, al realizar todas las actividades en el patio, el ruido impedía escuchar con claridad a los compañeros durante la actividad de “Círculo de amigos”. En general el cambio de horario no afectó la asistencia y puntualidad de los jóvenes, sólo de uno de ellos que llegó a las nueve al olvidar el cambio.

Con este grupo a diferencia del anterior, las actividades lúdicas se realizaron al final de las sesiones por lo que primero se iniciaba en el salón en esta ocasión para definir los problemas que se trabajarían durante el proyecto, los de mayor prioridad y empezar a proponer acciones.

Por lo tanto la categoría que se trabajó primero con el grupo fue la de identificación de problemas que también corresponde al segundo objetivo específico, y con la que se logró obtener la participación mayoritaria del grupo en la priorización de sus necesidades y en la definición de las primeras propuestas de acción, para lo cual se llevaron a cabo las siguientes actividades:

Categoría Identificación de Problemas		
Actividad	Priorización de problemáticas identificadas.	Se presentaron los dibujos respecto a las necesidades identificadas durante la situación inicial, y con el grupo fue posible priorizar dichas necesidades.

Después de revisar cada uno de los dibujos y de acuerdo con las opiniones de los jóvenes se definieron los problemas prioritarios, y sobre los cuales se propusieron las primeras acciones, se trató de motivar al grupo para obtener dichas propuestas, pero resultó difícil, a diferencia del grupo 1 (centro comunitario) en donde sólo estuvieron presentes dos jóvenes, las opciones de acción surgieron de forma fluida, mientras que en éste fue necesario mencionar más ejemplos de soluciones, sus expresiones en cuanto a la identificación de problemas fue clara, pero las opiniones respecto a las soluciones fueron limitadas.

F ¿En cuáles creen que podamos hacer algo?

P2G2: En el de plantar árboles

F en este les comentaba que ya hablé a municipio y ahí nos van a donar árboles, espero poderlos poderlos pedir, me dicen que con diez para la escuela. En que otro podríamos trabajar?

P7G2 En pintar los baños

F Pero ya dijimos que ya los pintaron, pero los vuelven a rayar, pero que creen que podamos hacer?

P7G2 Que alguien esté vigilando

P3G2 Revisar que cuando vayan al baño que no traigan plumas o marcadores

P2G2 O que solamente entren las que vayan a ir al baño porque entran de más

F quien podría ser? Por ejemplo les gustaría que una maestra estuviera ahí checando las que entra?

P2G2 Si

P1G2 O los intendentes cuando nos están dando el papel

Obs: Una pregunta yo no he visto letreros con leyenda adentro o fuera del baño. Nunca les han puesto un letrero?

F de cuida tu baño

Obs o deja el baño como te gustaría encontrarlo

Todos; Noo

F y si hacemos uno?

P7G2 Siii

Obs: Es que, bueno es difícil luego andar detrás de quien raya el baño, y aunque ustedes supieran quién rayó yo creo que dices no yo no digo quién fue. Digo yo lo menciono porque no he visto ningún letrero, a lo mejor hablar un poquito más de cultura, digo yo porque me llamó la atención que no he visto ningún letrero, de hecho no los he visto en toda la escuela

F que les parece si hacemos una campaña para mantener limpios los baños

Obs a través de leyendas de letreros

F Les gustaría que lo hagamos nosotros o que encontremos a las personas que les gusta dibujar?

P1G2 Hay algunas que también vienen aquí a clases

F Entonces para la próxima sesión ya pueden traer algunas frases

Obs Y sobre todo observen lo que les llama la atención a ustedes, alguna palabra que les llame la atención a ustedes como adolescentes, a través de frases que ustedes utilicen

F entonces cómo ven para la siguiente clase ya pueden traer frases?

Todos Sii

Obs: y los que puedan el dibujo pues también

De acuerdo con Reyes (2009:152) los controles excesivos durante la secundaria limitan el diálogo y la expresión de los alumnos “se debe acatar y obedecer las indicaciones con pocas explicaciones de por medio”, lo cual quedó de manifiesto en esta fase del proyecto, por lo que se les dió voz para expresar sus opiniones respecto a sus realidades y con ello se dió el primer paso en el camino a ser considerados como sujetos activos, se contribuyó a construir este espacio pero es necesario seguir fortaleciendo la importancia de sus acciones, a través del segundo tipo de reconocimiento, el jurídico, propuesto por Honneth (2010).

Lo anterior fue posible al solicitar sus opiniones, darles voz en la toma de decisiones respecto a las acciones que se llevarían a cabo para atender los problemas definidos y con ello ser verdaderos partícipes dentro de su espacio escolar (Fernández, 2012). Al finalizar la primera parte de la sesión se decidió atender las siguientes situaciones, que de acuerdo con la narrativa de la observadora son:

Al principio se hizo un poco de desorden y no todos querían participar porque les daba algo de pena, pero al final pudieron ponerse de acuerdo cuáles eran los proyectos en los que estaban interesados en trabajar y se acordó lo siguiente:

1.- árboles para la secundaria

2.- armar campaña conscientización de comida saludable, para de alguna manera invitar a sus compañeros dejar de consumir chatarra en la cooperativa y así pedir les vendan más fruta y snacks saludables

3.- armar campaña conscientización para conservar la limpieza de los baños

4.-canchas de futbol (pasto sintético)

Pidieron de nuevo salir a jugar, parece esta parte será parte fundamental para el mejor desarrollo del proyecto, como lo mencioné anteriormente les sirve mucho para su integración y relajación.

En el transcurso de la sesión se fueron definiendo actividades y se fueron asignado responsabilidades a los participantes y a la facilitadora, estas categorías fueron cubiertas en el transcurso del proyecto, en la medida en que se llevaban a cabo las acciones inicialmente propuestas, pero a su vez se fueron modificando otras. Por lo tanto en esta sesión se identificaron las primeras acciones encaminadas a cumplir con las siguientes categorías:

Categoría Propuestas de Acción		
Actividad	Diseño de propuesta de acción para atender la problemática seleccionada.	Para definir el plan de acción se recurrió a las técnicas “torrente de ideas” ya que fomenta la participación de la mayoría en el diseño de la propuesta de acción para resolver la problemática detectada.

Como ya se mencionó fue complicado lograr la participación de los jóvenes para la elaboración de las primeras propuestas, sin embargo se asumieron las siguientes acciones y responsabilidades de acuerdo con la narrativa de la facilitadora:

De las situaciones anteriores, se llegaron a los siguientes compromisos con el objetivo de iniciar la atención a las mismas.

Pasto sintético: la escuela ya tiene una cotización, y se iniciará trámite para solicitar donativo de alguna asociación, bajo la coordinación conjunta de personal administrativo de la escuela y la investigadora.

Áreas verdes: se solicitará donativo de árboles al municipio de Monterrey a través de una servidora.

Baños: los participantes presentarán propuestas de frases y dibujos para mantener limpios los baños la próxima semana.

Cooperativa: los participantes presentarán frases “sabias que” respecto a comidas o hábitos nutritivos y se solicitará el apoyo de la escuela para comidas nutritivas y económicas.

A partir de la narrativa anterior se visualizan las primeras responsabilidades asumidas por los participantes, por lo que esta categoría se complementó con acciones posteriores en conjunto con el grupo. En la siguiente narrativa se presentan las responsabilidades y compromisos adquiridos para la siguiente sesión:

F Creo que por lo pronto ya llevamos buen trabajo, les parece?

Todos: sii

F Muy bien vamos a repasar entonces cuáles son los compromisos para la siguiente semana ya para salirnos a jugar lo que resta de tiempo

P1G2 Hacer los dibujos para lo del baño

P3G2 Hacer los carteles

F Si hacer los dibujos para el baño para mantenerlo limpio ¿Qué más?

P7G2, P3G2 y P1G2: lo de los árboles

F lo de los árboles yo lo voy a checar ...y trípticos para?

P3G2 la cooperativa, para comida sana

Obs sí mas que nada para comida sana

F y si pueden tener algunos mensajes también de ¿sabias qué?

Obs si eso que se puede sacar de You tube que ahorita ya se meten, o sea sobretodo hablar de lo que esa comida chatarra que nos están vendiendo, hace en nuestra salud, en nuestro cuerpo

De acuerdo con lo expuesto, se muestra cómo se fueron asumiendo responsabilidades, pero sobretodo cómo se fue creando el espacio de opinión, en el que se les involucra en la reflexión sobre su entorno, y de cómo ellos mismos pueden mejorar éste a partir de acciones conjuntas. Después de haber definido las situaciones prioritarias fue pertinente iniciar acciones de acuerdo a los recursos disponibles. Esto permitió avanzar en el cumplimiento de las siguientes categorías, que como ya se mencionó durante el desarrollo del proyecto, se fueron complementando.

Categoría Responsabilidades		
Actividad	Diseño de propuesta de acción para atender la problemática seleccionada.	De acuerdo con las acciones propuestas se asignaron responsabilidades entre los integrantes del grupo en la medida en que se fueron definiendo las acciones a realizar.

Categoría Autorespeto		
Actividad	Diseño de propuesta de acción para atender la problemática seleccionada.	En la medida en que cada integrante asume responsabilidades de acuerdo a sus recursos y capacidades tiene la oportunidad de participar y contribuir al logro de las acciones propuestas por lo que se genera en ellos la actitud de autorespeto.

Una vez establecidos los compromisos para la siguiente sesión, se realizaron las actividades de patio en las que primero se promovió dar voz a cada uno de ellos y la integración a través de la dinámica “Círculo de amigos”. Posteriormente, con la Dinámica “Sun Wen” los jóvenes identificaron los siguientes derechos: educación, vivienda, alimentación y diversión. Durante el desarrollo de esta dinámica no mostraron mucho interés y P4G2, P5G2, P15G2, P9G2, P18G2 y P7G2 insistían en jugar fútbol, actividad que la mayoría apoyaba por lo que se organizaron dos equipos para su desarrollo, lo cual resultó de su completo agrado. Los equipos fueron formados al azar, sin ningún inconveniente por parte de los jóvenes, y se reforzó la sensibilización sobre la carencia de algún derecho, al rotar a una persona de cada equipo para quedar fuera del partido cierto tiempo.

Categoría Derechos Reconocidos		
Actividad	Integración y participación grupal.	Círculo de amigos: actividad que ya se había incluido en la sesión anterior y que permite fomentar la participación de todos y a su vez dar voz a cada uno de ellos. Esta actividad resultó de su agrado y se decidió incluirla de nuevo debido a que fomenta que todos se expresen ante el grupo de forma individual; sin embargo es pertinente aclarar que la actividad que permite cumplir en mayor medida la integración y participación grupal es la práctica de fútbol al final de la sesión.
	Identificación de los derechos humanos que se reconocen en el grupo.	“Sun Wen” fue la técnica utilizada que permitió identificar los derechos que ellos reconocían y además sensibilizarlos sobre la carencia de los mismos al quedar sin alguno de los derechos durante el juego, es decir al ser eliminados por no tener acceso a una de las estaciones de salvación representadas por diferentes derechos
	Sensibilización sobre la carencia de algunos de estos derechos.	También durante la práctica del fútbol se sensibiliza respecto a la carencia de algún derecho al jugar un partido de fútbol pero uno o dos integrantes se quedan al margen de la cancha sin poder participar, comparando esta situación con la falta de acceso a algún derecho.

Los jóvenes mostraron interés en el inicio del proyecto, aún y cuando lo que más les ha motivado hasta el momento es la oportunidad de convivir con sus compañeros durante las sesiones, particularmente a través de las actividades de “Street soccer” por lo que éstas resultaron ser indispensables en cada sesión del proyecto, ya no sólo como integración inicial, sino para constante convivencia a través de la cual se fortalecieron los lazos afectivos y de reconocimiento mutuo entre el grupo. A continuación las opiniones al respecto de tres de los participantes:

P1G2 “A mi lo que me gusto fue jugar futbool porque me divierto pero a mi casi no me gusta porque le tengo miedo al balón...A mi me gustaría que juguemos también a otros juegos como boliebol, basketboll y también que nos quedaramos mas tiempo”.

P2G2 “A mi me gusto planear lo que aremos la siguiente sesión y el futbool tamdien es muy divertido”.

P4G2 “A mi me gusta jugar al futbol por que es muy divertido jugar con mis compañeros. Ahora jugamos al circuito de amigos y al fut. Ahora es la segunda semana que vengo, y me gusta venir por que aquí me encanta convivir con mis amigos. La otra semana ya vamos a empezar a hacer los proyectos”.

Durante esta sesión se dió cumplimiento a las categorías de identificación de problemas, propuestas de acción, responsabilidades, autorespeto y derechos reconocidos, pero las cuales se fueron modificando en el transcurso de las siguientes sesiones, por lo tanto el segundo objetivo específico “Identificar los derechos presentes en los jóvenes a través de actividades de participación grupal para diseñar una propuesta de acción” fue cubierto, pero por tratarse de un proceso de IAP, se continuó llevando a cabo durante el desarrollo del proyecto en la medida en que se fueron haciendo modificaciones en concenso con los jóvenes tanto en las adecuaciones a las acciones planteadas como en la disposición de recursos materiales y de tiempo.

De este modo de acuerdo con Aguilar (2011) la evaluación constante desarrolla en los participantes su autodeterminación para no sólo llevar a cabo las acciones propuestas sino evaluar los resultados alcanzados y en ello se fortalecen los vínculos relacionales del individuo, se facilita la planeación de proyectos futuros, esta autodeterminación lleva ímplicita la autoestima del joven en su relación con los demás.

Con ello no sólo se evalúa si se llevan a cabo o no las acciones planeadas, a través de la participación de todos, al sugerir, opinar, actuar, crear, se transforma no sólo la realidad sobre la cual se actúa, se transforman los individuos y su interacción con los demás (Aguilar, 2011)

Semana 5, 6 y 7. Categorías Empatía Solidaria y Colaboración y Avances de la Propuesta

Estas categorías corresponden al tercer objetivo específico del presente proyecto: “Promover acciones solidarias entre los y las jóvenes a partir del uso de sus propios recursos en la implementación de la propuesta de acción”. Durante estas semanas se fueron cumpliendo las principales acciones propuestas, de acuerdo a los recursos disponibles.

Categoría Empatía Solidaria		
Actividad	Realización de actividades propuestas.	De acuerdo con las acciones propuestas se asignaron responsabilidades entre los integrantes del grupo en la medida en que se fueron definiendo las acciones a realizar.

En la semana cinco se realizó la primera revisión de avances para lo cual la facilitadora les informó que respecto a los árboles se acordó con la coordinadora académica solicitar 10 árboles para lo cual se requería un oficio de la escuela dirigido al municipio de Monterrey con los datos de la escuela lo cual haría la secretaria el lunes 12 de junio. En cuanto al seguimiento de la solicitud de pasto sintético para la cancha de fútbol, la facilitadora estableció contacto con cuatro asociaciones civiles solicitando apoyo y se obtuvo respuesta de una de ellas, datos que ya se enviaron a la secretaria de la escuela para dar seguimiento a los requisitos solicitados.

Se les explicó que en este punto se ha complicado obtener respuesta de las asociaciones por tratarse de una escuela, y tampoco era factible realizar actividades para recaudar fondos ya que lo prohíbe el reglamento interno de la escuela. P3G2 sugirió que fuera césped natural opción que sería revisada por la facilitadora en municipio, y P6G2 mencionó que no los dejaban jugar en el recreo en las canchas por la tierra que mancha los uniformes y zapatos y propuso que se aplanara la tierra, P15G2 “o que se ponga piso”.

A causa de que nadie llevó dibujos para la campaña de limpieza de los baños P17G2 propuso reunirse entre semana en un horario que no afectara a los integrantes en las clases de español y matemáticas, P3G2 agregó que de este modo podían contar con el apoyo de los compañeros que no estaban en el proyecto pero que sabían dibujar. Por lo tanto, se decidió en grupo reunirse el miércoles de 8:40 a 10:20 con cartulinas y propuestas para la elaboración de los carteles. Se acordó enfocarse primero en estas tres cosas: cancha de fútbol, plantar árboles y campaña de limpieza de baños.

En este momento de la IAP y considerando el tipo de acciones propuestas la mayoría de los compromisos o responsabilidades iniciales estuvieron a cargo de la facilitadora con apoyo del personal administrativo de la escuela, como recursos importantes de apoyo, pero los jóvenes, tras no haber llevado ideas o dibujos para la campaña de limpieza de los baños, solicitaron una reunión adicional entre semana para efectuar esta actividad con el apoyo de sus compañeros de clase. Esto demostró el aumento de su iniciativa para la autogestión, al proponer acciones adicionales para el cumplimiento del objetivo, ellos asumieron cada vez más su papel de actores, esto habla de cómo ante un ambiente que los limita a seguir órdenes, también es posible generar espacios para la construcción de su autonomía y autogestión (Reyes, 2009).

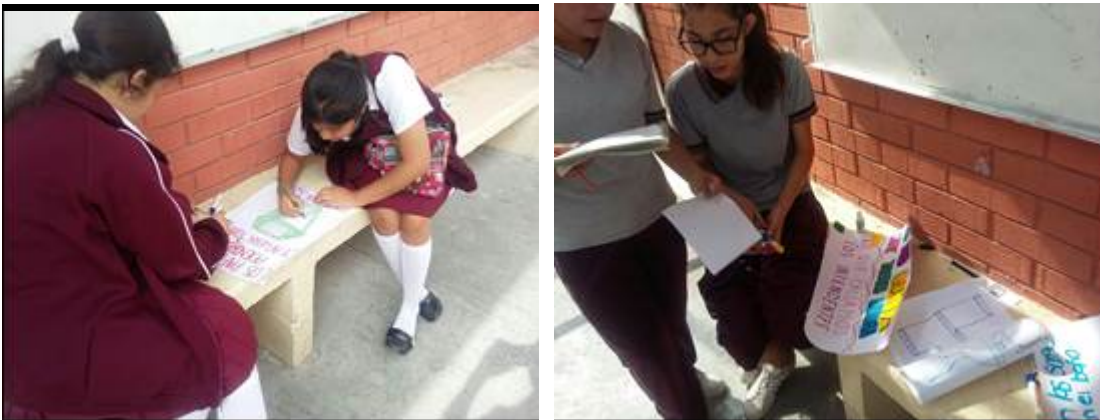
También se observó la disposición de los jóvenes por resolver los inconvenientes presentados, punto que destaca su participación y resolución en equipo, y reconocieron en sus compañeros capacidades necesarias para llevar a cabo con mayor éxito esta actividad. Se dividieron entre ellos quiénes llevarían cartulinas y quiénes colores para la sesión adicional.

Categoría Colaboración y Avances de la Propuesta		
Actividad	Reflexión constante sobre los avances logrados.	Realizar cambios requeridos para la conclusión del proyecto

De acuerdo con lo acordado se realizó la sesión extra el miércoles 14 de junio en el horario acordado, contando para ello con el apoyo del personal administrativo de la escuela. Estuvieron presentes dos compañeros con habilidad para dibujar, además P3G2, P12G2, P7G2 y P16G2 y P4G2 también apoyaron con los dibujos, el resto escribió o coloreó los dibujos los cuales fueron seleccionados entre las frases y dibujos presentados por la facilitadora y P3G2.

Todos se involucraron activamente en la elaboración de los cartelones, se observó entusiasmo, responsabilidad y compromiso en los participantes al llevar a cabo esta actividad, todos asumieron por sí mismos aquellas acciones con las que podían colaborar, al final se vieron satisfechos con los resultados obtenidos y se decidió que se los llevarían a casa para terminarlos y poderlos pegar el sábado.

Al momento de realizar estas actividades fue posible dar inicio al cumplimiento de las dos metas propuestas para estas categorías, ya que no sólo la mayoría identificó sus cualidades y recursos personales en la realización del proyecto, sino que todos participaron en las actividades propuestas e incluso invitaron a compañeros en la realización de estas, con la finalidad de obtener mejores resultados (véanse fotos anexas).



En la semana 6, tal como se había programado se inició colocando los cartelones en las zonas que la coordinadora autorizó para ello. En esta sesión sólo se contó con la asistencia de cinco jóvenes, pero se pegaron todos los cartelones elaborados ya que los que asistieron traían el material. (véanse fotos anexas).



Además de distribuir los cartelones en los tres edificios de la escuela, en la reunión se confirmó de parte de la facilitadora que debido a que el oficio para la solicitud de árboles sería entregado el lunes, y este llevaría como anexo los nombres de los integrantes del proyecto, se requería la lista completa de los participantes por lo que P4G2 se ofreció a recolectar los nombres de cada uno de los compañeros apoyada por P5G2 y P9G2, y entregar la lista en oficinas con la secretaria para anexarla al oficio elaborado. Al finalizar los participantes jugaron fútbol como en cada sesión, algo que les divierte mucho y les permite convivir. Algunos comentarios de los jóvenes sobre la sesión fueron los siguientes:

P9G2 “A me gusto las actividades que hisimos y la profe nos trajo fruta piña y melón y estaba muy rica y luego jugamos futbol y luego estábamos comiendo otra vez fruta y firmamos una hoja y me justa que ya sea la otra sesión”.

P7G2 “Me gusto en este día jugar futbol, aunque vinimos muy pocos niños, comimos fruta, pegamos unos carteles aquí en la secundaria sobre el cuidado de los baños, me gustaría que nos quedaramos mas tiempo conviviendo todos, también que juguemos a otros juegos, pero para mí si están muy bien estas actividades que hemos hecho”.

P12G2 “A mi me gusto este día porque la profe nos trajo fruta después de eso pegamos unos carteles sobre que no dejen sucios los baños y luego salimos a jugar futbol pero nada más vinimos muy pocos niños pero lo demás genial”.

El oficio con la lista anexa fue entregado por la facilitadora en el área de imagen urbana de Monterrey destacando la pronta respuesta del mismo ya que el miércoles por la mañana fueron entregados los 10 árboles en el plantel, esto originó que en la semana 7 se llevara a cabo de inmediato su plantación. La aportación de recursos que se pueden obtener de instancias gubernamentales como ésta, facilita el logro de los objetivos como en este caso (Pereda, de Prada, Actis, 2004), pero que puede verse afectada por posiciones partidistas de quien solicita el apoyo como en el caso del grupo 1 (centro comunitario) donde se negó el recurso, precisamente por este motivo.

También el apoyo recibido del personal administrativo estuvo presente, ya que, en el transcurso de la semana, el personal de intendencia plantó dos de los árboles recibidos, el equipo del proyecto realizó la instalación de dos más y los restantes 6 fueron plantados por el mismo personal de la escuela.

En la sesión de la semana 7, debido a que ya se contaba con los árboles, se decidió plantarlos, el personal de intendencia facilitó el material y se excavaron dos pozos, acción que se realizó durante toda la sesión. El esfuerzo fue arduo de parte de los ocho participantes, todos se involucraron utilizando los diferentes materiales que se nos proporcionaron para ello (pico, pala, barra, guantes), pero todo el empeño tuvo sus frutos al lograr plantar dos árboles (véanse fotos anexas). Durante la actividad P5G2 y P15G2 se pusieron de acuerdo con los demás y con la cooperación de varios trajeron botana y refrescos para compartir con todos en un descanso de 20 minutos que permitió reanimar al grupo y continuar la labor para finalmente terminar tres horas después de haber iniciado.



También se discutió en el grupo la posibilidad de poder realizar un evento deportivo en donde pudieran participar compañeros de la secundaria, para ello la facilitadora solicitaría información en instancias municipales que pudieran ofrecer este servicio de manera gratuita. La fecha tentativa para llevarse a cabo sería la primera semana de julio, después de que presentaran sus exámenes finales.

Durante esta sesión, se destacó la solidaridad, la cooperación, la dedicación, el esfuerzo realizado, incluso el sacrificio, porque manifestaron su frustración de no haber podido jugar fútbol, pero entre ellos se animaban a continuar y terminar la tarea, que ameritó quedarse una hora más del horario normal.

De acuerdo con Honneth (citado por Sherbosky, 2013) las experiencias de responsabilidades compartidas implican no sólo una responsabilidad ética sino empatía afectiva que genera en el individuo una actitud positiva de autoestima al sentirse valorado en sus capacidades específicas y en lo que puede aportar a los demás, es decir se genera el reconocimiento recíproco. Tanto la elaboración de los cartelones como la plantación de los árboles generaron en los participantes este tipo de reconocimiento, en donde todos participaron desde sus propias capacidades. También se observó más unión y lazos de afecto entre ellos, se acompañaban, se daban ánimo, participaban, se distribuían funciones y responsabilidades, se ponían de acuerdo.

Por lo tanto, fue posible seguir cumpliendo con las metas propuestas para el tercer objetivo específico, por un lado, que la mayoría identificara cualidades y recursos personales en la realización del proyecto y por el otro, que participaran en las actividades propuestas, aún y cuando hubo necesidad de hacer algunos cambios, éstos fueron consensados con el grupo.

Semanas 8, 9 y 10 Categorías Autodefinición y Reconocimiento y Autoestima

En la ejecución de las actividades correspondientes se presentaron los siguientes inconvenientes, ante el riesgo de epidemia de una enfermedad en la piel, las clases fueron suspendidas para los grupos de primer grado, incluso las actividades extracurriculares como las del proyecto. Esto ocasionó posponer la sesión del 8 de julio para la última revisión de avances del proyecto, el evento deportivo que se había programado para el 10 y la entrega de reconocimientos al grupo de intervención en una asamblea. Por lo tanto, se acataron las indicaciones del personal directivo de la escuela de reanudar todas estas actividades hasta el nuevo ciclo escolar, es decir a partir del 21 de agosto.

Categoría Autodefinición o Autoconcepto		
Actividad	Expresión individual y del grupo de las cualidades de cada integrante.	Los jóvenes identifican sus cualidades y recursos personales en la realización del proyecto y expresan las cualidades de los demás

Durante este periodo de receso varios de los participantes se comunicaron con la facilitadora por el interés de continuar con las actividades, lo cual confirma el compromiso y responsabilidad asumidos en el proyecto. Finalmente, el 28 de agosto fue posible realizar la ceremonia de entrega de reconocimientos a los alumnos (as) que participaron en el proyecto y con ello dar cumplimiento a esta categoría, ya que además de identificar sus cualidades y recursos personales, éstos fueron valorados por todos los integrantes de su escuela.

La entrega estuvo a cargo del director y coordinadora académica de la secundaria y de la facilitadora del proyecto, en una asamblea general donde cada participante paso al frente a recoger el diploma correspondiente. Los jóvenes estaban entusiasmados y en cierta medida apenados, pero sin duda felices del reconocimiento a su esfuerzo, incluso una compañera (P1G2) le comentó a otra “Que padre P10G2 ya vas a tener un reconocimiento”.

Con esta actividad se fomentó el tercer tipo de reconocimiento propuesto por Honneth (citado por Sherbosky, 2013) a través de la aprobación solidaria de las capacidades individuales que aún y cuando no estaba planteado como una meta específica permitió complementar la meta 7 al no sólo lograr que la mayoría de los participantes identificaran sus cualidades y recursos personales, sino que además éstas fueran reconocidas dentro de la comunidad escolar en la cual se realizó el proyecto, tanto por sus compañeros como por el personal directivo y docente del plantel.

Cabe señalar que además de la entrega de reconocimientos, la facilitadora obtuvo una donación de útiles escolares de parte del área de responsabilidad social de una empresa de la localidad (Prolec, S.A. de C.V.) con la finalidad de apoyar a jóvenes que muestran su interés por participar en acciones en beneficio de los demás. A continuación, se muestran algunas fotos del evento y del formato del reconocimiento:



La siguiente categoría ya había sido cumplida en parte con la entrega de diplomas, pero se llevó a cabo una reunión con los participantes para revisar, por un lado, los resultados obtenidos en donde se concluyó lo siguiente:

Cancha de fútbol con pasto sintético: La coordinadora académica seguirá revisando la oportunidad de que sea incluido dentro del presupuesto de escuelas al cien, programa del cual serán beneficiados.

Campaña de limpieza de los baños: Se elaboraron y colocaron carteles para fomentar la limpieza de los baños en los tres edificios de la secundaria.

Plantar árboles: Se consiguió la donación de 10 árboles de parte del municipio de Monterrey, de los cuales dos fueron plantados por el grupo de intervención y el resto por el personal de mantenimiento e intendencia de la escuela.

Campaña de alimentación sana: Esta no se llevó a cabo debido a la falta de tiempo ya que se cancelaron clases por contingencia dos semanas antes.

Categoría Reconocimiento y Autoestima		
Actividad	Conclusión de las actividades programadas.	Realizar una sesión para revisar las actividades realizadas y entrega de reconocimientos a los participantes del proyecto.

Por otro lado, la facilitadora les informó que el área de cultura y deporte del municipio de Monterrey había aprobado la solicitud de llevar a cabo un evento de acondicionamiento físico en la escuela, el cual se programó para el viernes 8 de septiembre, evento con el cual se concluía la intervención, y con lo que se promovía no sólo la activación física sino también la práctica de deportes diferentes al fútbol.

Además de revisar los logros obtenidos y agradecer su participación entusiasta en el proyecto se realizó un convivio al cual también se invitó a los padres de familia, pero sólo acudieron dos mamás. A todos se les mostró un video (véase el anexo 4) con las actividades realizadas durante el proyecto (véanse fotos anexas).



Tanto los jóvenes como las madres de familia estuvieron satisfechos con los resultados obtenidos tal como lo muestran algunas narrativas de los jóvenes:

P4G2 “Lo que me gusta de este proyecto juvenil es que convivir con mis compañeros, Yo aprendí como mejorar la secundaria hicimos carteles, plantamos arbolitos, etc, me divertí mucho jugando con mis compañeros, ahora que se cierra este capítulo voy a extrañar venir los sábados”.

P9G2 “Bueno yo aprendí que convivimos con mis compañeros y la profesora Hilda y me gustó mucho porque convivimos y me di cuenta que era muy divertido en especial Juan Carlos”.

P5G2 “Bueno en este tiempo que aprendimos se me hizo muy chido con mis compañeros, me la pase muy bien con todo así que gracias a la Lic. Hilda y profe Lety también se va extrañar a la profe y venir todos los sábados”.

P3G2 “Me gustó mucho porque me divertí, conviví con mis compañeros, me gustó plantar los árboles y aprendí a trabajar en equipo, quisiera seguir trabajando en un proyecto social y plantar más árboles, mantener siempre la escuela limpia, me encantaron las actividades que hicimos y el significado que les daban”.

P15G2 “Me gusto venir porque estaba conviviendo con mis compañeros y estar haciendo actividades y ver como una película y jugar”.

P1G2 “Me gustó que convivimos más con los que participaron e hice nuevas amistades y aparte está muy padre el proyecto porque aprendimos a participar en equipo”.

P7G2: “Este proyecto me gustó demasiado porque aprendí mucho, me divertí mucho e hice más amigos, convivimos, hicimos muchos proyectos que me gustaron mucho. Me sentí super bien colaborando y ayudando a que se cumplieran estos proyectos, aprendí muchas cosas sobre valores, a aprender a respetarnos y a aprender a convivir entre todos”.

P6G2 “En lo personal a mí me fascinó el proyecto, excepto por la parte del fut bol, a mi no me gusta el fut bol, pero en todo lo demás me encantó porque pude hacer actividades que no había hecho en mucho tiempo y también tuve la oportunidad de conocer mejor a mis amigos”.

Durante toda la sesión indicaron haber estado contentos en el proyecto, el desear que esto continúe ya que van a extrañar las reuniones de cada sábado. Esto permite destacar la importancia de brindar estos espacios a los jóvenes donde se les dé la oportunidad de participar en la solución a problemáticas que les preocupan y con ello a ser valorados socialmente (Sherbosky, 2013).

Por último, se realizó el evento de activación física con promotores deportivos del municipio de Monterrey. Se llevó a cabo de acuerdo con la fecha programada en las instalaciones de la escuela y dónde participó el grupo de intervención con alumnos de dos salones de tercer grado, sin embargo, al extenderse en tiempo hasta la hora del descanso se unieron alumnos de los diferentes salones. Una vez más participaron activamente todos los integrantes del grupo de intervención y además se fomentó la sana convivencia entre los alumnos de todos los grados, así como la práctica de deportes diferentes al fútbol como el voleibol y basquetbol (véanse fotos anexas).





Ante la animada participación en el evento, los promotores invitaron a los participantes a seguir organizando este tipo de actividades para lo cual ellos podían acudir de nuevo con más tiempo, incluyendo un rally deportivo, incluso les ofrecieron poder llevar más balones para obsequiar a la secundaria.

Uno de los promotores hizo entrega de dos balones de basquetbol como obsequio a la secundaria para fomentar la práctica de este deporte entre los alumnos. Al concluir la actividad, los jóvenes mostraron su entusiasmo por coordinar la siguiente actividad deportiva en la escuela dirigida en particular a los grupos de segundo grado (año que cursan actualmente), por lo que P7G2 y P3G2 asumieron la iniciativa de organizar dicho evento, para ello la facilitadora les haría llegar la información que les permitiera llevarlo a cabo.

Se concluye que a través de la intervención con el grupo de secundaria fue posible cumplir con los tres objetivos específicos planteados a pesar de los inconvenientes que se presentaron como el cambio de horario, pero principalmente la suspensión de clases con motivo de la contingencia por epidemia y que llevó a poder culminar el proyecto hasta el inicio del nuevo ciclo escolar y no en julio como se había programado.

Es importante destacar el constante apoyo de la coordinadora académica y su secretaria, del personal directivo y de intendencia de la escuela, quienes brindaron todas las facilidades para la ejecución de este proyecto participando desde la elaboración y entrega de avisos, de consentimiento informado, oficio para solicitar los árboles, firma y entrega de diplomas, disposición de aulas y biblioteca para la proyección del video, lo cual formó una parte indispensable para el éxito del proyecto.

CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES

Los jóvenes han sido excluidos no sólo a través de ver limitado su acceso a sus derechos más elementales como la educación, la alimentación y la salud, sino que al ser vistos sólo como receptores de las políticas sociales que aparentan reducir esta brecha, se les niega la oportunidad de ser escuchados, y por lo tanto, de convertirse en sujetos partícipes en la solución de las problemáticas diversas que enfrentan en su cotidianidad.

Desde la propuesta de Honneth (2010) han sido insuficientes las políticas sociales que pretenden una redistribución más igualitaria de los bienes materiales, además, al carecer de reconocimiento simbólico, los jóvenes son menospreciados en sus capacidades individuales, en sus derechos y en su valor como ciudadanos lo que les impide integrarse a la sociedad como individuos plenos e integrales en su relación con los demás; es decir, se les niega la oportunidad de realización plena.

La intervención con los dos grupos de jóvenes (Grupo 1 -Centro comunitario y Grupo 2 - Secundaria) tuvo como objetivo promover entre iguales el reconocimiento simbólico propuesto por Honneth (2010) con el fin de abrir un camino hacia su inclusión en la sociedad a través del inicio de un proceso de IAP.

Esta decisión enriqueció el desarrollo de la intervención al tener la oportunidad de capturar y analizar ambos procesos, y a pesar de vivir en realidades semejantes, las particularidades de cada grupo dieron pie a que, los caminos recorridos y por tanto los procesos vividos, hayan sido distintos. Con ambos se logró avanzar en los objetivos específicos pero la oportunidad de que esto se diera fue en gran medida a la metodología utilizada donde el participante es el actor principal y quien va marcando el curso de la intervención como en este caso.

Se observó que el G1 al ser integrado por una población abierta (jóvenes que voluntariamente asistían a una clase de gimnasio de aparatos) mostró inconsistencia en su participación en el proyecto, ya que se inició con integrantes que posteriormente dejaron de

asistir, y aun cuando en el proceso se fueron incorporando nuevos participantes, que mostraron no sólo interés sino habilidades para la elaboración del mural relativo a prevenir las adicciones, se presentaron diversas circunstancias externas al grupo que obstaculizaron la elaboración de este tal como se tenía planeado.

En el proceso del G1 se destaca la libertad y la confianza de los jóvenes para expresar sus opiniones, cómo construyeron su propuesta de acción a pesar de la salida y entrada constante de participantes, cómo el interés en la elaboración del mural en torno a las adicciones estuvo presente en hombres y mujeres, estudiantes o no, de diferentes colonias, con diferentes gustos e intereses. Esto da cuenta de la realidad que enfrentan a diario, da cuenta de que están conscientes de la misma, pero sobre todo de que tienen ideas, propuestas respecto a lo qué se puede hacer, respecto a lo que a ellos les gustaría hacer para modificar en algo esa realidad.

Tal parece que el simple hecho de generar estos espacios de reflexión sobre las problemáticas que viven les abre el camino también para proponer acciones, les abre un camino hacia la inclusión en la sociedad desde su cotidianidad. Sin embargo, se requiere de un compromiso no sólo de los jóvenes, sino de la población en general para que en conjunto se busquen espacios de gestión ante los representantes de organismos e instituciones a su alrededor, espacios de apertura donde se privilegie la participación de los y las jóvenes a través de escuchar y apoyar sus propuestas. Es necesario dejar de lado el menosprecio que se ejerce sobre ellos al estigmatizarlos como rebeldes, irresponsables, que no saben lo que quieren y que no les interesa lo que sucede a su alrededor.

Además, a través de sus discursos se comprobó que el reconocimiento afectivo de su familia, amigos y pareja se convierte también en un recurso que les permite construir su identidad, de tal modo que la autoconfianza generada les facilite su relación con los demás. Aún y cuando los amigos tienen una importancia relevante en esta etapa, manifestaron la necesidad de contar con el apoyo emocional de su familia, ya que en sus narrativas refieren el deseo de poder ser escuchados y comprendidos por su familia y tener más confianza, que expresan es mayor con los amigos.

Respecto al reconocimiento jurídico, aunque se perciben como acreedores de todos sus derechos, es el derecho a la educación el que tienen más presente, y en el que identifican como una causa para dejar de estudiar, la falta de recursos económicos. Esto habla de los costos elevados que aún tiene el acceso a la educación y que limita la participación de estos grupos.

Se concluye, por tanto, que, aunque las estadísticas revisadas arrojan como principales carencias en los jóvenes el acceso a la educación, la alimentación y a la seguridad social, ellos sólo perciben obstáculos en el acceso a la educación al expresar las consecuencias que enfrentarían por no terminar la secundaria y la limitante de no contar con los recursos económicos para acceder a la preparatoria. Incluso ponen sus expectativas de educación media, no en preparatorias de la UANL, al mencionar su intención de ingresar a la preparatoria Emiliano Zapata, la cual se encuentra cerca del sector y ofrece costos más accesibles, lo cual confirma lo dicho.

Representa ésta un área de atención particular desde las políticas sociales, ya que están conscientes de su derecho a la educación, tienen el deseo de hacerlo, pero el factor económico se convierte en una limitante claramente identificada por ellos. Por lo cual, para abrir el acceso a la educación a estos grupos, se requiere ofrecer sin costo o con un costo simbólico este servicio, y así garantizar el acceso y con ello, el ejercicio de este derecho.

Pero sin duda se destaca la participación entusiasta de los jóvenes en las actividades realizadas, así como sus propuestas de acción social, lo que deja entrever su necesidad de ser integrados y tomados en cuenta dentro de su comunidad. Se confirmó que al brindarles el espacio necesario tienen voz y voto, pero que hace falta el reconocimiento solidario de la sociedad como actores importantes en la construcción de la misma.

Es decir, al ser menospreciados como actores son desvalorizadas sus capacidades de acción, no fue suficiente que hubiera reconocimiento de las capacidades individuales entre ellos, el hecho de no haberse concretado la realización del mural obstaculizó que se alcanzara el reconocimiento de las instituciones de apoyo y de la comunidad en general, lo cual presenta el riesgo de aumentar la estigmatización que se tiene de la juventud que obstaculiza su reconocimiento solidario.

No obstante, el proceso que presentó el G1 tuvo avances relevantes en la medida que se pudieron obtener discursos más elaborados ya que al ser un espacio abierto se expresan con mayor libertad y confianza, pero se enfrenta el riesgo de perder constancia en los participantes, lo cual podría disminuirse al tener mayor tiempo para la intervención a fin de identificar líderes juveniles que mantengan la unión y guíen al grupo hasta la conclusión de las acciones propuestas.

Por otra parte, el proceso generado en el G2 se distinguió por ser más dirigido al desarrollarse dentro de la secundaria con alumnos de primer grado, las escuelas con frecuencia son consideradas por los alumnos como espacios con controles excesivos sobre su conducta, donde se debe obedecer por lo que hay menor apertura al diálogo y la expresión (Reyes, 2009). Mientras que en G1 las reflexiones, propuestas y opiniones fluyeron con mayor libertad, en este grupo estos fueron más limitados.

Lo anterior quedó de manifiesto en los breves discursos de los participantes, en los tiempos prolongados para expresar sus ideas, esperando más indicaciones que haciendo propuestas, pero se mantuvo el interés constante por participar acudiendo puntualmente a cada sesión. Esto permitió que el grupo continuara con las actividades finales que fueron propuestas ante la suspensión anticipada de clases por la contingencia presentada, pero que se llevaron a cabo con éxito después del receso escolar de verano y cuando ellos ya estaban en segundo grado.

Durante el desarrollo de este proceso tuvo relevancia para que este se diera, la abierta disposición del personal administrativo de la escuela en otorgar su apoyo, ya que no sólo se limitó a facilitar las instalaciones y conceder los permisos a los alumnos cuando fue necesario, también intervinieron en la elaboración de oficios, avisos para los alumnos, plantar los árboles, y principalmente al brindar el reconocimiento simbólico solidario en la entrega de diplomas a los participantes en una asamblea general y a cargo del director y coordinadora académica de la secundaria.

Por lo que es posible concluir que los objetivos del proyecto fueron alcanzados en este grupo no sólo en el reconocimiento entre pares, sino que además se les otorgó el reconocimiento de la comunidad educativa, por un lado, y por el otro, de los promotores deportivos del municipio al obsequiarles dos balones y dejar la puerta abierta para acudir en futuras ocasiones a realizar eventos deportivos si ellos lo solicitaban.

Las expresiones finales de los participantes denotaron alegría, satisfacción y orgullo por las actividades realizadas, además de destacar la oportunidad de conocer mejor a sus compañeros y convivir con ellos como algo placentero y agradable. Fue posible fomentar los tres tipos de reconocimiento, el afectivo a través del fortalecimiento de las relaciones de amistad y aprecio entre ellos, el jurídico al brindarles un espacio de participación en el cual no sólo se promovió la convivencia entre ellos (aspecto ampliamente mencionado en sus narrativas), sino que se abrió la oportunidad para darles voz y ser escuchados, y esta participación fue valorada a través del reconocimiento solidario no sólo de sus capacidades individuales entre ellos, sino por el resto de los alumnos y personal de la escuela.

Ante estas reflexiones se concluye que, en este proceso, las condiciones que limitan la libertad de los jóvenes, para participar dentro de la escuela, pueden sobrellevarse de manera eficaz si el personal administrativo tiene la disposición para brindar el apoyo que los jóvenes requieren para llevar a cabo las actividades que ellos se proponen como parte de un proyecto de participación social.

Significa que estos espacios deben ser revalorados como espacios privilegiados en la construcción de individuos que no sólo identifican las problemáticas presentes en su entorno, sino que además permiten promover su participación conjunta en torno a intereses comunes, donde se desarrollan y son reconocidas sus capacidades individuales y en colectivo.

El objetivo educativo de la secundaria va más allá de la instrucción académica, implica fomentar el desarrollo de un joven que no sólo se interesa por su entorno, sino que es capaz de integrarse a él como un actor reconocido del mismo, es decir, dejar de lado la idea de que el alumno-sujeto solamente acude a instruirse y otorgarles la oportunidad de construirse como actores, no en calidad de futuro ciudadano, sino que participe en los cambios para mejorar su realidad cotidiana como lo que es “un actor social en su medio”, un integrante de él, cuyas aportaciones son valiosas porque vienen de las necesidades que enfrentan día a día. En esa medida el joven se construye como ciudadano del presente, tal vez sin representación legal por su edad, pero sí en su reconocimiento simbólico.

Para ello, el uso de metodologías participativas y horizontales se hace indispensable, ya que como se observó en el presente proyecto, permiten capturar las particularidades de los participantes de cada realidad. En la intervención fue posible ver que, a pesar de ser dos grupos integrados por jóvenes de secundaria, los procesos de participación fueron distintos. En el G1 por ser en su mayoría alumnos de tercer grado, tuvieron mayor facilidad para expresar sus ideas, proponer alternativas y soluciones y el G2 presentó mayor tendencia a ser dirigido, pero al final fueron quienes tomaron la iniciativa de realizar por su cuenta otro evento deportivo en coordinación con los promotores del municipio de Monterrey, denotándose autogestión en dicho grupo, evento que podría verse concretado a mediano plazo.

En conclusión la disposición de espacios para el desarrollo de actividades juveniles representa por tanto, no sólo un lugar para el esparcimiento, para la convivencia, para pasar el tiempo libre, es precisamente en estos espacios, en dónde los jóvenes se expresan con mayor libertad hacia intereses comunes y donde surge la colectividad en torno a esos intereses, y es ahí donde puede promoverse, al igual que en la secundaria, como un espacio que brinda la oportunidad de construirse como actores, pero esto requiere no sólo de disponer del local y de una actividad para los jóvenes, significa realmente valorarlos en las capacidades que éstos tienen de aportar para una sociedad mejor.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, F. y Barbosa, D. (2005) *Participación, organización y ciudadanía juvenil, Observatorio de Juventud*. Universidad Nacional de Colombia. IV Simposio Nacional de Investigación y Formación en Recreación. FUNLIBRE. Mayo 19 al 21 Cali, Colombia. Disponible: <http://www.redcreacion.org/documentos/simposio4if/FAcosta.html>. (Recuperado el 15 de octubre del 2017).
- Aguilar, M. J. (2011). *Evaluación participativa en la intervención social*. Ciudad Real, España: Universidad de Castilla La Mancha.
- Alberich, T., Arnanz, L., Basagoiti, M., y Belmonte, R. (2009). *Metodologías participativas. Manual*. Madrid: Observatorio Internacional de Ciudadanía y Medio Ambiente Sostenible (CIMAS).
- Álvarez, S. (2013). *La producción audiovisual hecha por jóvenes como herramienta para el reconocimiento comunitario y la construcción de ciudadanía. La experiencia del proyecto "Mi mirada, nuestra mirada" en Salta, Argentina*. En Edarte, Grupo de investigación (ed.). *Investigar con jóvenes: ¿Qué sabemos de los jóvenes como productores de cultura visual?* Pamplona: Pamiela – Edarte (UPNA/NUP). 204-211.
- Arnanz, L. (2012). *Herramientas de Evaluación Participativa en Proyectos Medioambientales de Cooperación Internacional*. Madrid: Red Cimas.
- Autés, M. (2004) Capítulo 1 *Tres formas de desligadura*. En S. Karsz, coord. *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*, (pp. 15-53), Barcelona, Gedisa, S.A.
- Azqueta, D., Gvaldón, G., y Margalef, L. (2007). Educación y desarrollo: ¿Capital humano o capital social? *Revista de Educación*, 265-283.
- Benavides, M., y Gómez, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(1). 118-124.
- Bobes, V. C. (2002). Movimientos Sociales y Sociedad Civil: unamirada desde América Latina. *Redalyc*, 371-386.
- Bonilla-Castro, E., Licha, I., y Molinas, J. R. (2002). *Temas Especializados de Gerencia Social*. República Dominicana: Instituto Tecnológico de Santo Domingo.
- Bourdieu, P. (2001). *Poder, derecho y clases sociales*. España: Desclee de Brouwer, S.A.
- Burgos, N. M. (2011). *Investigación cualitativa: miradas desde el trabajo social*. Buenos Aires: Espacio Editorial.

- Cantillo, V. (2014). La cooperación internacional post 2015: La transición de los ODM a los ODS. *Revista Internacional de Cooperación y Desarrollo*, 1 (2). 249-261.
- Cañete, R., Guilhem, D., y Brito, K. (2012). Consentimiento informado: algunas consideraciones actuales. *Acta bioethica. Scielo*, 18(1). 121-127.
- Castro, L. K. (2014). *Percepción de la Exclusión Social de Jóvenes en situación de pobreza en comunidades marginadas de Monterrey, N.L. y su área Metropolitana*. Monterrey, N.L.: UANL.
- CEPAL. (2003). *Capital social de los y las jóvenes. Propuestas para programas y proyectos. Volumen I*. Santiago de Chile: División de Desarrollo Social. Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- CEPAL. (2013). *La Medición Multidimensional de la Pobreza*. Pucón (Chile): División de Estadísticas. Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- Cohen, E., y Gómez, A. (2006). Exclusión Social y Políticas Sociales en América Latina. *Reflexiones sobre las Políticas de combate a la indigencia: El caso de Chile* (pp. 81-106). San Salvador: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- CONEVAL. (2011). Metodología para la medición multidimensional de la pobreza en México. *Revista Internacional de Estadística y Geografía*, 36-63. Consejo Nacional para la Evaluación de Políticas Sociales.
- CONEVAL. (2012). *Informe de Pobreza en México: el país, los estados y sus municipios 2010*. D.F. Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social.
- CONEVAL. (2013). *Evolución y determinantes de la pobreza de las principales ciudades de México 1990-2010*. México. Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social.
- CONEVAL. (2015). *Resultados de pobreza en México 2014 a nivel nacional y por entidades federativas*. México. Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social.
- DOF. (20 de Enero de 2004). www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lgds/LGDS_orig_20ene04.pdf. Obtenido de www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lgds/LGDS_orig_20ene04.pdf. Diario Oficial de la Federación.
- DOF. (20 de Mayo de 2013). Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. *Diario Oficial de la Federación*, págs. 18-76.
- ENSANUT. (2012). *Encuesta Nacional de Salud y Nutrición 2012, resultados nacionales*. Cuernavaca, México: Instituto Nacional de Salud Pública. Encuesta Nacional de Salud y Nutrición.

- Fernández, C. (2012). Ciudadanía juvenil y nuevas formas de participación a través de la conectividad. *Culturales* [online]. 2012. 8(15). 113-134. ISSN 2448-539X.
- Fernández, T. (2009). *Fundamentos del Trabajo Social*. Madrid: Alianza.
- Fraser, N. (2006) Capítulo 1 *La justicia social en la era de la política de la identidad: Redistribución, reconocimiento y participación*. En Fraser N. y Honneth A. ¿Redistribución o reconocimiento?, pp. 28, Madrid, España, Ed Morata.
- Fraser, N., y Honneth, A. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político-filosófico*. Madrid: Fundación Paideia Galiza.
- Fundación IDEA. (2012). *Evaluación transversal: políticas y programas para el desarrollo de la juventud. Anexo 2 Diagnóstico de la situación de la juventud en México*. Fundación IDEA.
- Garaigordodil, M. (2001). Intervención con adolescentes: impacto de un programa en la asertividad y en las estrategias cognitivas de afrontamiento de situaciones sociales. *Psicología Conductual*, 9(2) 221-246.
- Gobierno del Estado de Nuevo León. (2010). *Plan Estatal de Desarrollo 2010-2015*. Monterrey: Gobierno del Estado de Nuevo León.
- Goncalves, M. (2004). Los adolescentes como agentes de cambio social: Algunas reflexiones para los psicólogos sociales comunitarios. *Psyche*, 13(2), 131.142.
- González, M. (2006). *Familias y Política Social en México, el caso de Oportunidades*. Austin: Universidad de Texas.
- Gutiérrez, J. (2011). Grupo de discusión ¿prolongación, variación o ruptura con el focus group? *Cinta de Moebio*, 105-122.
- Habegger, S. y Mancila, I. (2005): La cartografía social como estrategia para diagnosticar nuestro territorio. Publicación del Seminario Freire. Universidad de Málaga.
- Honneth, A. (1997): La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales, Crítica, Barcelona.
- _____ (2010). *Reconocimiento y menosprecio sobre la fundamentación normativa de una teoría social*. Madrid: Katz Editores.
- Huenchuan, S., y Paredes, S. (2007). *Guía metodológica para la evaluación participativa de políticas y programas, en el marco de la estrategia regional sobre el envejecimiento*. Santiago de Chile: CEPAL, SERIE población y desarrollo.
- Ibañez, J. (2003). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión. Técnica y crítica*. España. Siglo XXI, España editores.

- INEE. (2014). *Panorama Educativo de México 2013. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación Básica y Media Superior*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- INEGI. (2011). *Panorama socio-demográfico de México*, México. Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. Disponible en: <http://www.inegi.org.mx>. (Recuperado el 23 de marzo del 2017).
- IMJUVE. (2008). *Perspectivas de la Juventud en México*. México: Instituto Mexicano de la Juventud.
- IMJUVE. (2013). *Diagnóstico de la Situación de los Jóvenes en México*. México: Instituto Mexicano de la Juventud.
- Kliksberg, B. (2003). Hacia una nueva visión de la política social en América Latina: desmontando mitos. *Revista Venezolana de Gerencia*, 8(21), 9-37.
- Kliksberg, B. (2006). Hacia una nueva generación de políticas sociales en Latinoamérica. Un análisis comparativo. *Reforma y Democracia No. 35*, 1-25.
- Krauskopf, D. (1999). Dimensiones críticas en la participación social de las juventudes. *Participación y Desarrollo Social en la Adolescencia*, 119-134. San José, Costa Rica: Fondo de Población de Naciones Unidas.
- Lajous, A. (2009). *Santiago Levy: Hacia una seguridad social para todos*. Obtenido de Nexos: www.nexos.com.mx/?p=13094. Recuperado el 3 de marzo 2017.
- Molina, Ma. Lorena. (2006). El espacio local y los derechos económicos y sociales. En C. N. Ortiz, *Acerca de la Democracia y los Derechos Sociales, Política Social y Trabajo Social* (págs. 117-134). Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Nirenberg, O. (2006). *Participación de los adolescentes en proyectos sociales*. México: Paidós.
- Nitro P.K. (2009). *nitropk.forosactivos*. Obtenido de nitropk.forosactivos.net. Recuperado el 18 de agosto 2017.
- Ornelas, J. (2006). La política de combate a la pobreza en México, 1982-2005. *Papeles de Población*, 12 (47), 85-114.
- Pereda, C., de Prada, Á., y Actis, W. (2004). Investigación acción participativa: propuesta para un ejercicio activo de la ciudadanía. *Encuentro de la Consejería de Juventud Córdoba, junio 2003* (págs. 1-26). Madrid: Colectivo Ioé.
- Redacademica. (2017). *La Cartografía Social*. Recuperado 17 de agosto 2017. Obtenido de <http://www.redacademica.edu.co/archivos/redacademica/proyectos/ddhh/.../and0301.pdf>
- Reyes, A. (2009). La escuela secundaria como espacio de construcción de identidades juveniles. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14 (40), 147-174.

- Reyes, A. (2013). Formación ciudadana y participación adolescente. Una reflexión desde la escuela secundaria. *Rayuela Revista Iberoamericana sobre Niñez y Juventud en lucha por sus Derechos*, 2 (9),202-209.
- Rodríguez, G., Gil Flores, J., y García Jiménez, E. (1996). *Metodología dela Investigación Cualitativa*. Granada, España: Ediciones Aljibe.
- Saravi, G. (2007). *De la pobreza a la exclusión. Continuidades y rupturas de la cuestión social en América Latina*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- SEP. (2015). *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2014-2015*. México. D.F.: Secretaría de Educación Pública.
- Sherbosky, F. (2013). Coentarios de libros. Axel Honneth. Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social. *Scielo*, 1-7.
- Street Soccer México A.C. *Quiénes somos - "Street Soccer Mexico AC"*. Obtenido de <http://www.streetsoccermexico.org/quienes.php>. Recuperado del 17 de agosto 2017.
- UNICEF. (2004). *Conozca la UNICEF*. New York: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- UNICEF. (2011). *Progreso para la Infancia: Un balance sobre la protección de la niñez*. New York, USA: División de Comunicaciones, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- UNICEF. *Un minuto por mis derechos*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Recuperado el 16 de febrero del 2017.Obtenido de 1minutoxmisderechos.org.ar: www.1minutoxmisderechos.org.ar/2006.html
- Vignoli, J. R. (2001). *Vulnerabilidad y grupos vulnerables: un marco de referencia conceptual mirando a los jóvenes*. . Santiago,Chile: Naciones Unidas.
- Yaschine, I. (2012). *¿Oportunidades? Movilidad Social Intergeneracional e Impacto en México*. México, D.F.: Colegio de México.

ANEXOS

ANEXO 1
Universidad Autónoma de Nuevo León
Facultad de Trabajo Social y Desarrollo Humano
División posgrado
Maestría en Trabajo Social con especialidad en Proyectos Sociales

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Padre/Madre de familia o tutor,

Por medio de la presente reciba un cordial saludo, esperando se encuentre Usted bien, asimismo me permito informarle que la Universidad Autónoma de Nuevo León en coordinación con la Secretaría de Desarrollo Social del Estado llevarán a cabo un Proyecto de Participación Social Juvenil dirigido a jóvenes de 12 a 19 años de la comunidad de San Bernabé y que actualmente están inscritos en alguna actividad del Centro Comunitario ubicado en esta localidad.

Dicho proyecto tiene como objetivo fomentar la participación de los jóvenes de la localidad en actividades dirigidas a mejorar su desarrollo dentro de la misma comunidad, para lo cual se llevarán a cabo diversas actividades grupales con frecuencia semanal durante el trimestre de abril-junio 2017.

Estas actividades se definirán de acuerdo con los intereses de los jóvenes participantes y a los objetivos planteados de manera grupal y serán realizadas en las instalaciones del centro comunitario dentro del horario de oficinas.

Una vez definidas las actividades a realizar, y las fechas y horarios acordados, se le hará llegar un nuevo escrito para su autorización.

La participación de los jóvenes en su comunidad en actividades de su interés promueve la sana convivencia y mejora las relaciones entre ellos y con sus habitantes, motivo por el cual le pido permita a su hijo(a) participar en este proyecto. Además, la participación de su hijo(a) será voluntaria en todo momento, por lo que estará en libertad de dejar de participar en el proyecto, si así lo considera necesario.

Gracias de antemano por la atención prestada a la presente, me reitero a sus órdenes para cualquier duda o comentario al respecto, esperando poder contar con su aprobación.

Atentamente:

Lic. Hilda Pruneda Estrada

Por medio de la presente autorizo a mi hijo(a) _____
a participar en el Proyecto de Participación Juvenil durante el periodo de abril-mayo 2017 y que se
llevará a cabo en las instalaciones del Centro Comunitario San Bernabé.

Nombre y firma del padre o tutor

ANEXO 2

GUÍA DE GRUPO DE DISCUSIÓN

Categorías	Temas tentativos (No son limitativos, sino que pretenden cubrir con mayor amplitud la situación de los jóvenes, sin descartar que en el desarrollo de la dinámica surjan temas diferentes)
Aprobación afectiva. Sentimientos de interés especial o de afecto. Necesidades y afectos correspondidos Vínculos afectivos de familia, amigos, pareja.	Personas cercanas a ti afectivamente Personas con quienes se complica una relación afectiva o está presente más una relación de conflicto. Personas de quienes recibes apoyo Personas y actividades que permiten vivir momentos agradables por lo que me gusta estar con ellas Características que me gustan de los demás Características que no me gustan de los demás
Tolerancia Espíritu crítico Valores compartidos Derechos Responsabilidades Propuestas de acción	Problemas que enfrentan los jóvenes en tu comunidad Cosas que no te agradan de tu comunidad Cosas que más te agradan de tu comunidad Cosas que desearías hubiera en tu comunidad Derechos que tiene los jóvenes Obligaciones que tiene los jóvenes Posibles soluciones a los problemas más importantes para ti
Empatía solidaria Cualidades y aportaciones particulares (recursos) Autodefinición o autoconcepto.	Características positivas de la gente de mi comunidad Características positivas de los jóvenes de mi comunidad Cosas que se podrían hacer juntos para mejorar la comunidad Cosas que yo puedo hacer para mejorar la comunidad Mi participación en la comunidad es o podría ser Yo soy en mi comunidad . . . Mis amigos y yo podemos organizarnos para

ANEXO 3

CÓDIGOS DE LOS PARTICIPANTES

Códigos de los participantes Grupo 1

Código	Participante
P1	Tino
P2	Beto
P3	Noé
P4	Gustavo
P5	Ernesto
P6	Paco
P7	Saúl
P8	Salvador
P9	José
P10	Javier
P11	Andrés
P12	Quico
P13	Emilio
P14	Lety
P15	Mario
P16	Benja
P17	Carlos
P18	Juan
P19	Daniela
P20	Daniel
P21	Gerardo
P22	Karina
P23	Lalo

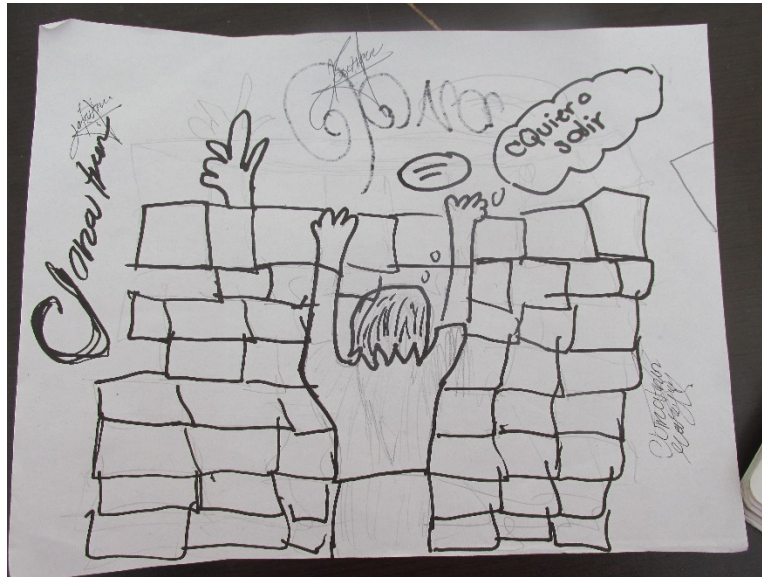
Códigos de los participantes Grupo 2

Código	Participante
P1G2	Juany
P2G2	Yolanda
P3G2	Susy
P4G2	Carmen
P5G2	José
P6G2	Javier
P7G2	Imelda
P8G2	María
P9G2	Sara
P10G2	Julieta
P11G2	Fanny
P12G2	Alma
P13G2	Ángel
P14G2	Vicente
P15G2	Daniel
P16G2	Alicia
P17G2	Alondra
P18G2	Jorge

Códigos para la observadora y la facilitadora

Código	Referencia
Obs	Observadora
F	Facilitadora

ANEXO 4
DISEÑOS PARA EL MURAL



Boceto para mural diseñado por P8



Boceto de mural diseñado por P20

ANEXO 5

TABLA DE CATEGORÍAS Y RESULTADOS DE LA INTERVENCIÓN POR GRUPO

Grupo 1 Centro Comunitario		
Objetivo 1 Fomentar el ejercicio de relaciones afectivas entre los y las jóvenes a través de actividades lúdicas y de reflexión grupal.		
Categorías	Intervención	Resultados
Autoconcepto	Presentación de los participantes y su autodefinición. Integración y reflexión grupal sobre intereses comunes.	Todos los participantes expresaron ante los demás su autoconcepto. Fortalecimiento de expresiones de amistad entre iguales, no sólo a través de las afinidades que los integra, sino de las cualidades individuales que los distingue. Identificaron y compartieron ante el grupo las cualidades individuales.
Autoreconocimiento	Estimulación de autoconfianza ante el grupo.	Fomentar una actitud de autoconfianza como resultado del reconocimiento entre pares.
Participación	Identificación de problemáticas autodiagnóstico. Reflexión sobre un problema a través de un grupo de discusión.	Se complementaron las acciones para fomentar las relaciones afectivas entre iguales En consecuencia, se fomenta la participación colectiva, que lleva al individuo a ser reconocido simbólicamente, le permite no sólo la expresión de sus necesidades con plena confianza, sino la realización de sus capacidades (autorrealización).
Objetivo 2 Identificar los derechos presentes en los y las jóvenes a través de actividades de participación grupal para diseñar una propuesta de acción.		
Categorías	Intervención	Resultados
Derechos reconocidos	Integración y participación grupal. Identificación de los derechos humanos que se reconocen en el grupo. Sensibilización sobre la carencia de algunos de estos derechos.	Reconocieron los derechos que tienen, y se destacó la importancia que le otorgan a la educación sobre el resto de los derechos. Fomentar entre ellos el autorespeto como portadores de los mismos derechos, es necesaria la estima y valoración social de los otros sujetos al respecto, esto genera en el individuo una actitud de autorespeto.

Identificación de problemas	Priorización de problemáticas identificadas.	Se definió la problemática a atender de acuerdo a los recursos disponibles, pero sin contar con la participación de la mayoría del grupo debido a la baja asistencia: 1. La elaboración de un mural alusivo a la prevención de las adicciones. 2. Plantar árboles para mejorar las áreas verdes. 3. La posibilidad de componer una canción sobre las relaciones afectivas entre padres e hijos.
Propuestas de acción	Diseño de propuesta de acción para atender la problemática seleccionada.	Se abrió el espacio y la oportunidad a los jóvenes para ser escuchados en sus aportaciones, para ser valorados y por tanto reconocidos en las capacidades individuales de participación en el orden social de su comunidad
Responsabilidades	Diseño de propuesta de acción para atender la problemática seleccionada.	Las aportaciones de cada integrante fueron indispensables para llegar al acuerdo de las acciones a emprender, así como las responsabilidades que cada uno asumió.
Autorespeto	Diseño de propuesta de acción para atender la problemática seleccionada.	Al interactuar con los demás como poseedor de los mismos derechos en este caso a opinar, a ser tomados en cuenta y ser partícipes en la toma de decisiones, se genera en ellos la actitud de autorespeto elemental.
Objetivo 3 Promover acciones solidarias entre los y las jóvenes a partir del uso de sus propios recursos en la implementación de la propuesta de acción.		
Categorías	Intervención	Resultados
Empatía solidaria	Realización de las actividades propuestas.	Se empezaron a establecer contactos con agentes importantes de apoyo para la realización del proyecto a partir de la experiencia de los mismos participantes.
Autodefinición o autoconcepto.	Expresión individual y del grupo de las cualidades individuales.	El grupo reconoció la habilidad de P8 y P20 para el dibujo, quienes diseñaron los primeros bocetos para el mural.
Colaboración y avances de la	Reflexión constante sobre los avances logrados.	Se presentaron factores externos que influyeron en el desánimo de los

propuesta		
Reconocimiento y Autoestima	Presentación de las actividades realizadas ante la comunidad.	<p>participantes y finalmente no se pudo llevar a cabo la elaboración del mural, entre ellos, el cambio de horario, la falta de dinero para el traslado en camión, la estigmatización que se tiene de ellos como delincuentes.</p> <p>En cuanto a la donación de árboles requeridos, el administrador realizó el oficio solicitando los árboles para el comunitario, apoyo que fue negado por el departamento correspondiente del municipio de Monterrey.</p> <p>Un factor que también afectó fue el termino del trimestre, por lo que para el inicio del siguiente (julio 10) ya no se presentaron los jóvenes.</p>

Grupo 2 Secundaria		
Objetivo 1 Fomentar el ejercicio de relaciones afectivas entre los y las jóvenes a través de actividades lúdicas y de reflexión grupal.		
Categorías	Intervención	Resultados
Participación	<p>Identificación de problemáticas autodiagnóstico.</p> <p>Reflexión sobre un problema a través de un grupo de discusión.</p>	<p>En ambos grupos se observó entusiasmo e interés participando activamente en todas las dinámicas, fue evidente el deseo por realizar este tipo de actividades lúdicas, este aspecto divertido o agradable de socializar, también genera solidaridad (Reyes, 2013). Esto refuerza la propuesta de Honneth (2010) al fortalecer el primer tipo de reconocimiento el afecto, el individuo genera una actitud de autoconfianza que es indispensable en su interacción con los demás, y es en esta interacción que surgen actitudes de solidaridad respecto a intereses comunes y de reconocimiento mutuo.</p> <p>Se realizaron actividades lúdicas de Street soccer en torno a factores de protección y de riesgo respecto a las</p>

		adiciones, lo cual resultó divertido para ellos fomentando además la integración y convivencia entre el grupo y facilitó la reflexión sobre este tema.
Autoconcepto	<p>Presentación de los participantes y su autodefinición.</p> <p>Integración y reflexión grupal sobre intereses comunes.</p>	<p>Todos los jóvenes participantes expresaron su propio concepto e identificaron sus cualidades particulares ante el grupo, además fue posible indagar más acerca de cómo los amigos tienen un papel relevante en esta etapa.</p> <p>Se abrió un espacio de participación a los jóvenes de acuerdo con sus intereses y realidades particulares, fortaleciendo con ello su capacidad de sujetos activos dentro de su entorno, al ser partícipes del presente proyecto.</p>
Autoreconocimiento	Estimulación de autoconfianza ante el grupo.	La actitud de autoconfianza, generada del reconocimiento recibido en las relaciones primarias, es percibida en los jóvenes a través de qué cualidades identifican en ellos “en las respuestas emergen los sujetos, quienes logran expresar atributos de su identidad” (Reyes, 2009:155). Todos pudieron mencionar no sólo cualidades, sino también habilidades de las que se sienten orgullosos.
Objetivo 2 Identificar los derechos presentes en los y las jóvenes a través de actividades de participación grupal para diseñar una propuesta de acción.		
Categorías	Intervención	Resultados
Identificación de problemas	Priorización de problemáticas identificadas.	Se contribuyó a construir un espacio donde expresaron sus opiniones respecto a sus realidades y se decidió atender las siguientes situaciones: <ol style="list-style-type: none"> 1. Plantar árboles en la escuela. 2. Campaña sobre comida saludable. 3. Campaña para mantener limpios los baños. 4. Pasto sintético en cancha de fútbol.
Propuestas de	Diseño de propuesta de	Fue complicado lograr la

acción	acción para atender la problemática seleccionada.	participación de los jóvenes para la elaboración de las primeras propuestas, pero se fueron definiendo las acciones a iniciar de acuerdo a los recursos disponibles.
Responsabilidades	Diseño de propuesta de acción para atender la problemática seleccionada.	Se visualizan las primeras responsabilidades asumidas por los participantes y se reflexiona sobre cómo pueden mejorar su entorno a partir de acciones conjuntas.
Autorespeto	Diseño de propuesta de acción para atender la problemática seleccionada.	Se fue creando el espacio de opinión, en el que se les involucra en la reflexión sobre su entorno y se fueron asumiendo compromisos para ello, fomentando en ellos la actitud de autorespeto.
Derechos reconocidos	Integración y participación grupal. Identificación de los derechos humanos que se reconocen en el grupo. Sensibilización sobre la carencia de algunos de estos derechos.	A través de las actividades de “Street soccer” se promovió no sólo la integración inicial del grupo, sino la convivencia a través de la cual se fortalecieron los lazos afectivos y de reconocimiento mutuo entre los participantes. La actividad que permite cumplir en mayor medida la integración y participación grupal es la práctica de fútbol al final de la sesión. Con la Dinámica “Sun Wen” los jóvenes identificaron los siguientes derechos: educación, vivienda, alimentación y diversión. Además de sensibilizarlos sobre la carencia de alguno de los derechos al quedar sin alguno de ellos durante el juego. También durante la práctica del fútbol se sensibiliza respecto a la carencia de algún derecho.
Objetivo 3 Promover acciones solidarias entre los y las jóvenes a partir del uso de sus propios recursos en la implementación de la propuesta de acción.		
Categorías	Intervención	Resultados
Empatía solidaria	Realización de las actividades propuestas.	Se destacó la solidaridad, la cooperación, la dedicación, el esfuerzo realizado, entre ellos se animaban a continuar y terminar la

Autodefinición autoconcepto.	o	Expresión individual y del grupo de las cualidades individuales.	<p>tarea, lo cual ameritó quedarse una hora más del horario normal.</p> <p>De acuerdo con Honneth (citado por Sherbosky, 2013) las experiencias de responsabilidades compartidas implican no sólo una responsabilidad ética sino empatía afectiva que genera en el individuo una actitud positiva de autoestima al sentirse valorado en sus capacidades específicas y en lo que puede aportar a los demás, es decir se genera el reconocimiento recíproco. Tanto la elaboración de los cartelones como la plantación de los árboles generaron en los participantes este tipo de reconocimiento, en donde todos participaron desde sus propias capacidades. También se observó más unión y lazos de afecto entre ellos, se acompañaban, se daban ánimo, participaban, se distribuían funciones y responsabilidades, se ponían de acuerdo.</p> <p>La mayoría identificó cualidades y recursos personales en la realización del proyecto, aún y cuando hubo necesidad de hacer algunos cambios, éstos fueron consensados con el grupo.</p> <p>Fue posible realizar la ceremonia de entrega de reconocimientos a los alumnos (as) que participaron en el proyecto, a cargo del director y coordinadora académica de la secundaria y de la facilitadora. Con esta actividad se fomentó el tercer tipo de reconocimiento propuesto por Honneth (citado por Sherbosky, 2013) a través de la aprobación solidaria de las capacidades individuales que fueron reconocidas dentro de la comunidad escolar en la cual se realizó el proyecto, tanto por sus compañeros como por el personal directivo y docente del plantel.</p>
Colaboración avances de propuesta	y la	Reflexión constante sobre los avances logrados.	
Reconocimiento Autoestima	y	Presentación de las actividades realizadas ante la comunidad.	

ANEXO 6

VIDEO