

desiⁱdades

REVISTA ELECTRÓNICA DE DIVULGACIÓN CIENTÍFICA DE LA INFANCIA Y LA JUVENTUD

27

ISSN 2318-9282

número 27

año 8

may — ago 2020

des;dades

REVISTA ELECTRÓNICA DE DIVULGACIÓN CIENTÍFICA DE LA INFANCIA Y LA JUVENTUD

REALIZACIÓN



UNIVERSIDADE
FEDERAL DO
RIO DE JANEIRO
UFRJ



NIPIAC

Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Intercâmbio
para a Infância e a Adolescência Contemporâneas

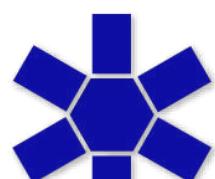
APOYO



INSTITUCIONES ASOCIADAS



INDEXADORES



presentación

equipe editorial

EDITORA JEFÉ

Lucia Rabello de Castro

CO-EDITORA

Sonia Borges Cardoso de Oliveira

EDITORAS ASOCIADAS

Andrea Martello

Paula Uglione

Renata Alves de Paula Monteiro

Renata Tomaz

Sabrina dal Ongaro Savegnago

EDITORES ASISTENTES

Adelaide Rezende de Souza

Ana Paula Oliveira e Silva Carneiro

Antônio Gonçalves Ferreira Júnior

Felipe Salvador Grisolia

Juliana Siqueira de Lara

Karima Oliva Bello

Lis Albuquerque Melo

Paula Pimentel Tumolo

Renata Tavares da Silva Guimarães

Sofia Hengen

EQUIPO TÉCNICA

Beatriz Figueira Quintão

Gabriela Fernandes Castro

Gabriela Torres de Oliveira

Hirne Siqueira Peçanha

Julia Oliveira Moraes

Julia Page

Luana Papelbaum Micmacher

Michelle Rodrigues Simões

Nahan Rios

Natália Belarmino

Túlio Ferreira Fialho

REVISOR

Welton Pereira e Silva

TRADUCTORAS

Flavia Ferreira dos Santos

Karima Oliva Bello

Sofia Hengen

DESIDADES es una revista electrónica de divulgación científica en el área de la infancia y juventud. La publicación es trimestral, evaluada por pares, por parte del Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Intercâmbio para a Infância e Adolescência Contemporâneas – NIPIAC, de la Universidad Federal do Rio de Janeiro, comprometida con la divulgación del conocimiento científico más allá de los muros de la universidad.

Publica artículos originales, entrevistas y reseñas cuyo objetivo es discutir de manera crítica, para un público amplio, aspectos de la infancia y juventud frente a su proceso de emancipación. La sección de Referencias Bibliográficas tiene como objetivo difundir las publicaciones recientes sobre la infancia y juventud en el ámbito de las Ciencias Sociales y Humanidades. Una versión en portugués y otra en español de **DESIDADES** están disponibles para los lectores. La publicación pretende ser un medio electrónico de difusión de debates e ideas en el universo latinoamericano para todos los que quieren ser alentados a reflexionar sobre los desafíos y las dificultades de vivir la niñez y la juventud en el contexto de las sociedades actuales.

El nombre de la revista, **DESIDADES**, significa que las edades, como criterios fijos que naturalizan comportamientos, habilidades y maneras de existencia según a una temporalización lineal biográfica, necesitan ser problematizadas con el fin de permitir nuevos enfoques, perspectivas y diálogos sobre las relaciones entre los grupos generacionales.

CONSEJO CIENTÍFICO NACIONAL

Alfredo Veiga-Neto	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Alexandre Simão de Freitas	Universidade Federal de Pernambuco
Ana Cristina Coll Delgado	Universidade Federal de Pelotas
Ana Maria Monteiro	Universidade Federal do Rio de Janeiro
Angela Alencar de Araripe Pinheiro	Universidade Federal do Ceará
Angela Maria de Oliveira Almeida	Universidade de Brasília
Anna Paula Uziel	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
Carmem Lucia Sussel Mariano	Universidade Federal de Mato Grosso
Clarice Cassab	Universidade Federal de Juiz de Fora
Claudia Mayorga	Universidade Federal de Minas Gerais
Cristiana Carneiro	Universidade Federal do Rio de Janeiro
Diana Dadoorian	Universidade Federal do Rio de Janeiro
Dorian Monica Arpini	Universidade Federal de Santa Maria
Elisete Tomazetti	Universidade Federal de Santa Maria
Fernanda Costa-Moura	Universidade Federal do Rio de Janeiro
Flavia Pires	Universidade Federal da Paraíba
Gizele de Souza	Universidade Federal do Paraná
Heloísa Helena Pimenta Rocha	Universidade Estadual de Campinas
Iolete Ribeiro da Silva	Universidade Federal do Amazonas
Jader Janer Moreira Lopes	Universidade Federal Fluminense
Jaileila de Araújo Menezes	Universidade Federal de Pernambuco
Jailson de Souza e Silva	Universidade Federal Fluminense
Jane Felipe Beltrão	Universidade Federal do Pará
Juarez Dayrell	Universidade Federal de Minas Gerais
Juliana Prates Santana	Universidade Federal da Bahia
Leandro de Lajonquière	Universidade de São Paulo
Leila Maria Amaral Ribeiro	Universidade Federal do Rio de Janeiro
Lila Cristina Xavier Luz	Universidade Federal do Piauí
Marcos Cezar de Freitas	Universidade Federal de São Paulo
Marcos Ribeiro Mesquita	Universidade Federal de Alagoas
Maria Alice Nogueira	Universidade Federal de Minas Gerais
Maria Aparecida Morgado	Universidade Federal de Mato Grosso
Maria Cristina Soares de Gouvea	Universidade Federal de Minas Gerais
Maria Helena Oliva Augusto	Universidade de São Paulo
Maria Ignez Costa Moreira	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
Maria Letícia Nascimento	Universidade de São Paulo
Maria Lucia Pinto Leal	Universidade de Brasília
Marlos Alves Bezerra	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Marta Rezende Cardoso	Universidade Federal do Rio de Janeiro
Mirela Figueiredo Iriart	Universidade Estadual de Feira de Santana
Myriam Moraes Lins de Barros	Universidade Federal do Rio de Janeiro

Nair Teles	Fundação Oswaldo Cruz/ Universidade Eduardo Mondlane
Patrícia Pereira Cava	Universidade Federal de Pelotas
Rita de Cassia Fazzi	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
Rita de Cassia Marchi	Universidade Regional de Blumenau
Rosa Maria Bueno Fischer	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Rosângela Francischini	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Silvia Pereira da Cruz Benetti	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
Solange Jobim e Sousa	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
Sonia Margarida Gomes Sousa	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Telma Regina de Paula Souza	Universidade Metodista de Piracicaba
Vera Vasconcellos	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
Veronica Salgueiro do Nascimento	Universidade Federal do Cariri

CONSEJO CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Adriana Aristimuño	Universidad Católica del Uruguay
Adriana Molas	Universidad de la República, Montevideo
Andrés Pérez-Acosta	Universidad del Rosario, Bogotá
Alfredo Nateras Domínguez	Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa, UAM-I, México
Carla Sacchi	Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental / Universidad del Salvador
Ernesto Rodríguez	Centro Latinoamericano sobre Juventud, CELAJU, Montevideo
Graciela Castro	Universidad Nacional de San Luis, Argentina
Guillermo Arias Beaton	Universidad de La Habana, Cuba
Héctor Castillo Berthier	Instituto de Investigaciones Sociales, Universidad Autónoma de México
Héctor Fabio Ospina	Universidad de Manizales, Colombia
José Rubén Castillo García	Universidad Autónoma de Manizales, Colombia
Laura Kropff	Universidad Nacional de Río Negro, Argentina
María Guadalupe Vega López	Universidad de Guadalajara, México
María Raquel Macri	Universidad de Buenos Aires
Mariana Chaves	Universidad Nacional de La Plata, Argentina
Mariana García Palacios	Universidad de Buenos Aires
Mario Sandoval	Universidad Católica Silva Henríquez, Chile
Norma Contini	Universidad Nacional de Tucumán, Argentina
Pablo Toro Blanco	Universidad Alberto Hurtado, Chile
René Unda	Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador
Rogelio Marcial Vásquez	El Colegio de Jalisco, Universidad de Guadalajara, Mexico
Rosa María Camarena	Instituto de Investigaciones Sociales, Universidad Autónoma de México
Silvina Brussino	Universidad Nacional de Córdoba, Argentina
Valeria LLobet	Universidad Nacional de San Martín, Argentina

índice

EDITORIAL	07
TEMAS SOBRESALIENTES	
“Muéstrame tu vida”: el paseo guiado por el barrio y el juego de asociaciones en la investigación cualitativa con jóvenes <i>Nele Hansen</i>	10
El audiovisual como herramienta de empoderamiento en la investigación con jóvenes Casos de estudio: proyectos HEBE y ActiFem <i>Manel Jiménez-Morales, Mittzy Arciniega Y Ariadna Santos</i>	23
Investigación de tipo etnográfico con jóvenes: una observación participante con personas adultas y jóvenes sobre el movimiento estudiantil <i>Luís Antonio Gropo Y Mariana Ramos Pereira</i>	36
Juventudes en espacios marginales una aproximación metodológica <i>Annaliessa Hurtado Guzmán</i>	50
Narrativas (auto)biográficas de liderazgo de jóvenes: pedagogías emergentes en la participación en asociación estudiantil <i>Alexsandro dos Santos Machado, Irene Reis dos Santos Y Rafael Arenhaldt</i>	63
El recurso de la “metodología de las cartas” como forma de captura de los flujos urbanos de jóvenes contemporáneos <i>Victor Hugo Nedel Oliveira, Andreia Mendes Dos Santos Y Miriam Pires Corrêa De Lacerda</i>	78
ESPACIO ABIERTO	
El problema social de la obesidad y su prevalencia entre niños/as y adolescentes ENTREVISTA DE Rosangela Alves Pereira CON Rosely Sichieri	94
INFORMACIONES BIBLIOGRÁFICAS	
RESEÑAS	
Infância Crônica, organizado por Rita Ribes y Raiza Venas. RESEÑA POR <i>Maria Cristina Soares de Gouvea</i>	103
Niñas y niños en la migración de Estados Unidos a México: la generación 0.5, por Silvia Elena Giorguli Saucedo y Víctor Zúñiga. RESEÑA POR <i>Mónica Jacobo-Suarez</i>	107
Casamento Infantil – Infância roubada por graves violações dos direitos humanos das crianças, de Luiza Sartori Costa. RESEÑA POR <i>Luiza Borges Dulci</i>	111
RELEVAMIENTO BIBLIOGRÁFICO	116
NORMAS PARA LA PUBLICACIÓN	120

editorial

DOSSIER METODOLOGÍAS PARTICIPATIVAS DE INVESTIGACIÓN CON JÓVENES

En esta edición, presentaremos el dossier *Metodologías Participativas de Investigación con Jóvenes*, cuyos editores invitados para su organización y curaduría fueron seleccionados a partir de una llamada pública emitida por DESIDADES. Traemos también en esta edición la entrevista *El problema social de la obesidad y su prevalencia entre niños/as y adolescentes* con las profesoras Rosely Sichieri y Rosangela Alves Pereira, 3 reseñas y el relevamiento bibliográfico de obras recientemente lanzadas sobre infancia y/o juventud en América Latina en el ámbito de las ciencias humanas y sociales.

Equipo Editorial

DOSSIER METODOLOGÍAS PARTICIPATIVAS. REFLEXIONES Y DESAFÍOS METODOLÓGICOS EN LA INVESTIGACIÓN IMPLICADA CON, SOBRE Y PARA JÓVENES

Profesores/as Invitados/as

Mònica Figueras-Mas – UPF – España

Mauricio Perondi - UFRGS – Brasil

Carmen Flores - CIISDER – UATx – México

Los conceptos «jóvenes» y «jovens» suman casi 400 millones de entradas en el motor de búsqueda de Google. Sin duda alguna, las/los jóvenes han ganado un papel central en el diseño e implementación de agendas tanto políticas – a nivel local, nacional y transnacional – como mediáticas – con especial énfasis en el ámbito de lo virtual. A ello le ha acompañado un más que relevante aumento del interés de la Academia en lo que se refiere al estudio, análisis y reflexión teórico-conceptual en torno a las múltiples y diferentes problemáticas que en la actualidad afectan a las/los jóvenes tales como – entre otras temáticas – escolaridad y empleo; emancipación y acceso a la vivienda; producción y consumo cultural; participación política (in)formal; segregación, exclusión y racismo; patriarcado y violencia machista; represión y conflicto etc. Todo ello viene profundamente matizado por los diferentes contextos geográficos, sociales, culturales, económicos, políticos y sociales en los que los/las jóvenes desarrollan sus identidades.

Sin embargo, una parte importante de la literatura científica sobre juventud que ha sido producida en las últimas décadas proviene del mundo anglosajón, marcando – a su vez y en gran medida – la forma en que concebimos a los jóvenes no solamente del reducido Norte Global sino del Sur Global en lo que respecta, particularmente, a los valores, discursos, voces, gramáticas y prácticas producidas, reproducidas y consumidas por los jóvenes de los países latinoamericanos. Un número creciente de académicos ha comenzado a explorar los múltiples, complejos y vibrantes mundos de las culturas juveniles de todos los continentes. Esta diversificación de los ámbitos y perspectivas geográficas parece, de hecho, fundamental para comprender el mosaico de las

culturas juveniles contemporáneas en un mundo rápidamente cambiante y altamente conectado. Además, en el actual contexto de profunda incertidumbre en muchos países de Latinoamérica, la investigación sobre los/las jóvenes se torna una tarea de una extrema complejidad, tanto en lo que se refiere a la aproximación teórico-conceptual y metodológica, como en el desarrollo del trabajo de campo etnográfico, como también en la implementación de nuevas políticas de juventud. A ello se le suman los mecanismos de represión para aquellas/os investigadoras/es que, en el marco de una antropología reflexiva, despliegan un activismo académico que es parte intrínseca y fundamental de su profesión como investigador/a.

Ante ello, la aplicación de buena parte de los “clásicos” paradigmas, conceptos y herramientas teórico-conceptuales y metodológicos en contextos complejos adolece de cierta dificultad. Ello nos conduce a discutir, (re)pensar – e incluso, tal vez en algún caso – (re)definir el conjunto de metodologías participativas de investigación con jóvenes, especialmente en lo que atañe no solamente al *cómo* y al *por qué* de las metodologías participativas, especialmente en lo que se refiere a la recolección de datos etnográficos y a su procesamiento, sino sobre todo en relación a la interseccionalidad y la simultaneidad de los diferentes métodos participativos de investigación.

Con el fin de fomentar el diálogo interdisciplinario, se convocó a estudiosos de las juventudes latinoamericanas a colaborar en este número especial, titulado *Metodologías participativas. Reflexiones y desafíos metodológicos en la investigación implicada con, sobre y para jóvenes* para ayudarnos a comprender algunas de las realidades de la vida cotidiana de las y los jóvenes latinoamericanos en la actualidad de una manera participativa y menos intrusiva.

En la convocatoria se invitó a participar con temas como: la perspectiva de género, cuestiones éticas, legales y de seguridad, empoderamiento, el agenciamiento juvenil como motor de transformación y emancipación de comunidades locales, pasando por las estrategias de transferencia de conocimiento, divulgación científica y retorno social en el ámbito de los estudios de juventud, experiencias de investigadores jóvenes con jóvenes, etnografía digital y culturas juveniles, hasta los procesos educativos y participación juvenil.

El diálogo en línea iniciado hace más de cuatro meses entre más de cuarenta investigadores de dos continentes dio como resultado este dossier en el que se comparten aspectos metodológicos novedosos que nos permiten acercarnos a las y los jóvenes de otras maneras. Las metodologías participativas en la investigación sobre juventud o con jóvenes aparecen en estos seis artículos de una manera muy diversa: como formas de acercarse a los jóvenes, como una perspectiva política e incorporando a los jóvenes en el proceso de construcción y análisis de la investigación. Por lo tanto, aprendimos que la forma en que se llevará a cabo la participación en la investigación con jóvenes nunca se da de antemano, sino que debe desarrollarse en el proceso de realización de la investigación.

Uno de los ejemplos, es la discusión sobre la metodología de las cartas para capturar el flujo urbano de los jóvenes, realizada por Victor Oliveira, Andreia Santos y Miriam Lacerda. En este artículo, emprenden una propuesta para proponer a los jóvenes

que escriban una carta a un viajero que llega a su ciudad. Así, los autores lograron, junto con un grupo de estudiantes de una escuela, compartir sus itinerarios diarios, los lugares públicos y de ocio donde circulan los jóvenes, así como las percepciones sobre la inseguridad urbana.

A su vez, Annaliesse Hurtado Guzmán da cuenta de la importancia de construir metodologías participativas para la investigación con jóvenes sin hogar o en medios institucionalizados en las afueras de la Ciudad de México. La autora nos muestra cómo el intercambio de conocimientos y la implicación entre la investigadora y los sujetos son fundamentales para la generación de nuevos saberes.

Luiz Groppo y Mariana Pereira narran una experiencia de investigación participativa con grupos de estudiantes, basada en la participación en diferentes reuniones y eventos. Los autores enfatizan no sólo la importancia de desarrollar metodologías de investigación que incorporen a los jóvenes como formuladores de las propuestas, sino que también evocan los desafíos de investigación desde la edad de los investigadores y las dimensiones generacionales.

La participación no solo en el ámbito de la investigación académica, sino también en las múltiples posibilidades de acción y representación política es lo que destaca a Alessandro Machado, Irene Santos y Rafael Arenhaldt. Según estos autores, sería necesario escuchar y dar más voz a los más jóvenes, desarrollando así una pedagogía de confianza, que les haga creer que participar en las esferas públicas más diferentes es fundamental para sus vidas.

Por otra parte, Manel Jiménez, Mittzy Arciniega y Ariadna Santos presentan dos proyectos de investigación en los que se ha aplicado el audiovisual como herramienta empoderadora tanto a nivel individual como en la construcción de la identidad colectiva y de una ciudadanía más crítica, comprometida y participativa.

Finalmente, Nele Hansen reflexiona sobre dos técnicas (*juego de asociaciones y paseo por el barrio*) para la investigación con jóvenes que incentivan procesos creativos y de acción con la finalidad de favorecer discursos libres sobre identidades y pertinencias socioculturales.

Los editores tenemos la certeza que los artículos que les compartimos nos ayudarán a comprender a las y los jóvenes desde sus realidades y que la investigación y/o participación a través de políticas públicas locales e internacionales se realice junto con ellas/ellos.

Mònica Figueras-Maz - Profesora Titular del Departamento de Comunicación de la Universitat Pompeu Fabra (Barcelona-España). Coordinadora del grupo de investigación JOVIS.com

Mauricio Perondi - Profesor de la Faculdade de Educação de la Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS (Porto Alegre-Brasil). Miembro del Grupo de Trabajo *Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos* de la Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação-ANPED (Brasil).

Carmen Flores - Profesora com dedicación exclusiva del Centro de Investigaciones Interdisciplinarias Sobre Desarrollo Regional da UATx, México. Integrante del Sistema Nacional de Investigadores SNI-C CONACYT.

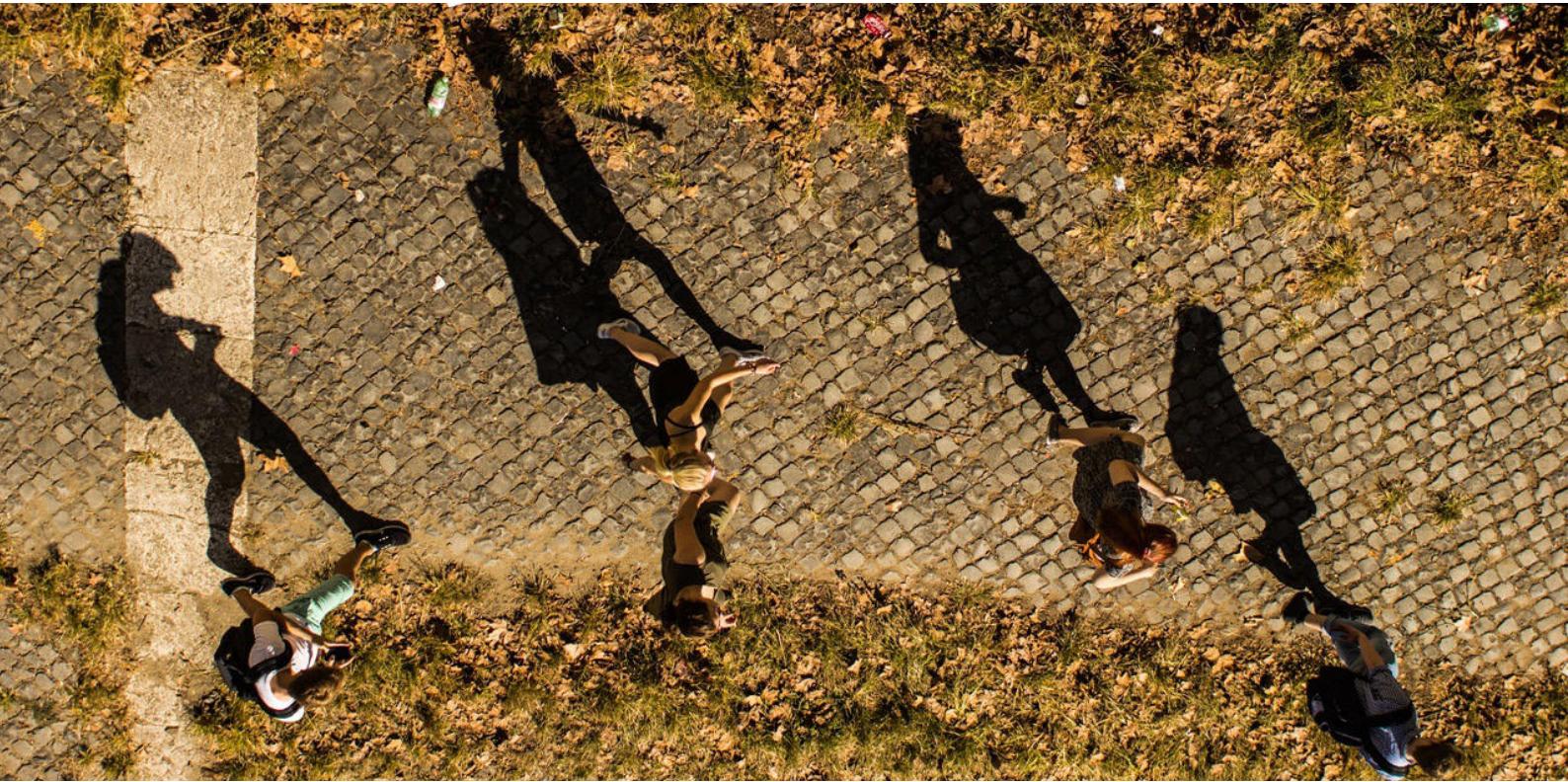


IMAGEN: Pxhere

“Muéstrame tu vida”: el paseo guiado por el barrio y el juego de asociaciones en la investigación cualitativa con jóvenes

Nele Hansen

Introducción

Entre 2014 y 2016 acompañé, en el marco de mi investigación doctoral, a 24 jóvenes en su vida cotidiana y en sus espacios vitales del área metropolitana de Barcelona. Estos chicos y chicas tenían entre 13 y 24 años y provenían de familias dominicanas y ecuatorianas o de parejas mixtas de uno de estos dos colectivos (el padre o la madre era dominicano/ ecuatoriano y el otro progenitor español). Los y las jóvenes ya habían nacido en España o habían venido durante su infancia a Barcelona. El objetivo de la investigación consistía en identificar sus identidades socioculturales y dar con sus *leitmotivs* vitales, es decir, con aquellas identificaciones (relacionadas con espacios, colectivos, pasatiempos o prácticas culturales) que los y las jóvenes consideraban significativos para sus vidas¹. A nivel metodológico partí desde una perspectiva cualitativa y etnográfica, aplicando en la medida posible una metodología participativa. Pretendía abordar las diversas realidades juveniles de una forma holística y empática, a la vez de ser consciente en cada momento de mi subjetividad como investigadora (para más información véase Hansen, 2017). Opté por la realización de estudios de caso, a través de los cuales pude acercarme muy de cerca al mundo de cada uno de las chicas y chicos y entender sus significados desde su perspectiva. Este artículo profundizará en dos de las técnicas que resultaron más fructíferas para mi investigación.

Enfoque metodológico

Para la realización de los estudios de caso buscaba técnicas que me permitieran acercarme de forma adecuada a los y las jóvenes y abordar sus realidades de forma holística, empática e interactiva. Pretendía usar técnicas que evocaran el movimiento y la creatividad y que fueran, además, contrarias a cualquier situación parecida a un examen o una clase que ellos y ellas ya vivían en su vida cotidiana dentro del sistema educativo formal. Me interesaban aquellas técnicas que lograban generar un discurso espontáneo y que permitían que los y las jóvenes se pudieran expresar en sus propios medios y contextos. La investigación social con jóvenes implica la necesidad de aplicar aproximaciones y técnicas que difieren de aquellas utilizadas con adultos, pero también con niños (véase también Hopkins, 2010; Skelton, 2008; Skelton; Valentine, 1998; Trell; Van Hoven, 2010). Sin embargo, existen aún pocas publicaciones sobre una metodología específica para la investigación con adolescentes y jóvenes. La mayoría de los métodos aplicados con jóvenes resultan adoptados de métodos para niños/as o adultos, algo que solo recientemente está cambiando (Hopkins, 2010; Morrow, 2008; Ortiz Guitart, 2007). Las metodologías participativas, y concretamente la investigación-acción participativa (IAP), ofrecen un enfoque y propuestas concretas muy interesantes (véase Kindon; Pain; Kesby, 2007). En mi caso apliqué un enfoque participativo en su dimensión “lúdica, interactiva, creativa y flexible” (Agrelo, 2011) – como se verá más adelante – pero no tanto como un proceso investigativo IAP, por ejemplo desarrollando un proyecto empujado y llevado a cabo por los propios jóvenes.

¹ Para más información sobre resultados de la investigación consultar la tesis (Hansen, 2017).

La búsqueda de nuevas aproximaciones no excluye el uso de técnicas tradicionales de antropología, como la observación participante y la etnografía (anotando observaciones y reflexiones en un diario de campo). De hecho, un seguimiento cercano y prolongado en el tiempo de los sujetos de estudio, dentro de su entorno habitual, se combina perfectamente con la aplicación de otras técnicas puntuales que ayudan a estimular la reflexión y el discurso de los sujetos sobre temáticas pertinentes. Sobre todo, aproximaciones desde la geografía y la investigación social con niños me proporcionaron unas técnicas de investigación muy fructíferas.

Realicé los estudios de caso con un conjunto de diez técnicas diferentes: La observación participante y el acompañamiento de los y las jóvenes durante un tiempo prolongado (dependiendo de las oportunidades y disposiciones en cada caso); conversaciones informales con ellos y ellas, sus hermanos y hermanas y sus amigos y amigas; una entrevista semiestructurada con sus familias; un breve cuestionario escrito sobre su perfil socioeconómico y sus pasatiempos; un mapa mental de actividades diarias; un mapa mental de acontecimientos vitales; el juego de asociaciones; el paseo guiado por el barrio; la recolección de fotos de la habitación y el objeto favorito y el análisis de su red social *offline* (con el software Egonet). Usé este conjunto de herramientas diferentes de forma flexible, en función de las características del informante, de la situación y del contexto. A continuación, presento dos de las técnicas que considero esencialmente interesantes e innovadoras: el paseo guiado por el barrio y el juego de asociaciones.

Acercarse a las realidades juveniles a través de las técnicas el paseo guiado por el barrio y el juego de asociaciones

El paseo guiado por el barrio

Los lugares donde los y las jóvenes se mueven, socializan y hacen vida resultan altamente significativos para sus identidades y explican mucho sobre sus dinámicas cotidianas y extra-cotidianas (vease también Aitken, 2001; Skelton; Valentine, 1998). También pueden albergar recuerdos vinculados a la propia historia de vida. Por este motivo consideraba importante analizar la relación de las chicas y los chicos con lugares públicos y privados de su entorno, especialmente con aquellos que resultan más importantes en sus vidas, los que frecuentan a menudo o aquellos que evitan. Varios estudios han demostrado que los lugares públicos son significativos para los y las jóvenes en la medida que les proporcionan un lugar para socializarse con sus coetáneos, lejos de restricciones institucionales o el control parental (Bunnell et al., 2011; Cahill, 2000; Feixa, 2000; Feixa et al., 2006; Gough; Franch, 2005; Ortiz et al., 2014; Prats Ferret et al., 2012; Travlou et al., 2008; Trell; Van Hoven, 2010; Weller, 2006).

La técnica del paseo guiado por el barrio ha sido principalmente utilizada desde la geografía y sociología, y allí específicamente en la investigación con niños, adolescentes y jóvenes (Ames et al., 2010; Ortiz et al., 2014; Trell; Van Hoven, 2010). Por sus dinámicas

puede considerarse una técnica participativa, ya que enfatiza la participación activa de los y las jóvenes, una dimensión lúdica y apela a su creatividad (véase también Hopkins, 2010; Kindon et al., 2007). El paseo resulta una técnica especialmente *youth-friendly* por ser muy activa, de libre movimiento y realizada fuera del ámbito de la casa y control de la familia. En esta actividad se pide a los y las jóvenes enseñar al investigador o la investigadora los lugares que les parecen más importantes en sus vidas, los que suelen frecuentar o aquellos que tienen un significado especial por cualquier otro motivo. El joven o la joven guía al investigador o a la investigadora por estos lugares durante un paseo, determinando el rumbo, los tiempos etc. Además, se le pide al o la joven que tome fotografías de estos lugares. Durante el paseo se conversa de manera informal sobre los lugares y sus significados: ¿Por qué te es importante este lugar? ¿Con quién vienes? ¿Con quién te encuentras? ¿Qué asocias a este lugar? Normalmente los y las jóvenes indican lugares cercanos, pero en algunos casos, también señalan otros barrios de la ciudad, dependiendo de la historia vital del joven y de su grado de movilidad espacial. En todo momento es importante que el investigador o la investigadora tome notas mentales durante el paseo y que las apunte después de la actividad en el diario de campo.

Por lo general, el paseo guiado solía ser la primera actividad que realizar con los y las jóvenes, pero siempre dependiendo de la situación en concreto y siempre después de un primer encuentro con el o la participante. La actividad funcionaba en muchos casos para romper el hielo ya que implicaba movimiento, interactividad y permitía conocerse en un contexto informal. Además, permitía estar fuera del ámbito de las familias, que a menudo, querían supervisar los encuentros (interfiriendo de esta forma en las dinámicas). Aun así, solo era posible llevarlo a cabo cuando jóvenes y familias sentían la suficiente confianza conmigo. A algunas familias les parecía una actividad algo sospechosa (“una desconocida se lleva a mi hijo o hija de paseo”), por lo cual era necesario explicar detenidamente el propósito y procedimiento del paseo. También a algunos y algunas jóvenes les parecía extraño que alguien tuviera interés en sus lugares favoritos y quisiera pasear con ellos por su barrio.

Los paseos realizados tenían unas características muy diversas y llevaron a resultados muy distintos, dependiendo de las características del o de la joven. Algunos o algunas jóvenes, por ejemplo, mostraban una clara preferencia por espacios privados en vez de públicos y no se relacionaban mucho con su entorno. En estos casos el paseo por el barrio podía resultar más bien pobre. Al contrario, resultaba mucho más interesante pasar tiempo con los chicos y chicas en sus espacios privados, como la casa familiar o su habitación. Sin embargo, el paseo resultó altamente fructífero con jóvenes que se relacionaban con su barrio y que solían moverse por distintos espacios públicos o semipúblicos (como centros cívicos, espacios juveniles etc.).

Uno de los paseos más interesantes que realicé fue con dos jóvenes en la población de Hospitalet de Llobregat, ubicada en el extrarradio oeste de Barcelona. Este paseo puede servir como ejemplo para explicar posibles dinámicas del paseo guiado. Mario y Luis²

² Seudónimos

eran amigos, tenían 14 y 15 años y eran de familias dominicanas. Luis ya había nacido aquí y Mario vino a los 6 años a Cataluña. Los dos amigos mostraban un sentido de pertenencia pronunciado con su barrio (La Torrassa/Collblanc en Hospitalet) y realizaban prácticamente todas sus actividades diarias dentro de los límites de él. En el paseo por el barrio se evidenciaba con claridad que los dos conocían muy bien los sitios pertinentes del barrio y que se movían con seguridad por sus calles, plazas y parques. Los chicos me llevaron primero al parque más grande del barrio, el cual dividieron, con un mapa mental, en diferentes zonas:

Mario y Luis dividen claramente las zonas del parque en tres diferentes. La zona de los perros, la colina y el huerto la clasifican como la parte ilegal, sucia, desordenada. Me comentan que en la colina han quitado muchos árboles y plantas, porque pasaba mucho tráfico de drogas en el matorral. “Muchas drogas había en este parque. Y era peligroso por nosotros, cuando éramos niños, por vidrio roto y jeringuillas...” Sin embargo, no lo han percibido como mala influencia, porque “mientras te mantienes alejado y no te buscas problemas y sabes con quien no meterte, no es asunto tuyo...” Me comentan que algunas amigas suyas temen pasar por el parque, por miedo a violaciones. Y que hay prostitutas “ofreciendo su trabajo” en el parque (Diario de campo, noviembre 2015; Hansen, 2017).

Imagenes 1 y 2. Impresiones de la parte “sucia, desordenada” del parque de la Torrassa



Fuente: Elaboración propia.

Luego pasamos a la zona que Mario y Luis definen como “ordenada y limpia, la legal”. Es la zona juvenil de juegos y deportes. En la cancha de básquet un grupo de adolescentes está jugando. En otro espacio algunos niños juegan al fútbol... Resulta la zona que más le agrada por sus características positivas. Y la tercera zona, en una parte extrema del parque, califican como la más conflictiva: según ellos, allí se reúnen los dominicanos, “los más conflictivos”. Actividades ilícitas, delincuentes están claramente asociadas al colectivo (estigmatizado) de jóvenes dominicanos masculinos. Un grupo de dominicanos, adultos jóvenes, está sentado en un banco. Mario y Luis manifiestan que “no queremos meternos con ellos” (Diario de campo, noviembre 2015; Hansen, 2017).

Por los comentarios de los chicos se evidenciaba, que los niños y jóvenes conocían bien los límites del espacio público: sabían a dónde ir y no ir, con quién juntarse y qué lugares

evitar (véase también Ortiz et al., 2014, p. 52). Además, el paseo podía evidenciar, como en el caso de Luis y Mario, la identificación y la desidentificación con determinados colectivos del espacio público y con su propio colectivo de origen: los dos rechazaban claramente identificarse con la parte problemática del colectivo dominicano, hombres jóvenes involucrados (supuestamente) en actividades violentas e ilícitas. A continuación, Mario y Luis me llevaron por diferentes sitios, hasta llegar a una gran calle comercial, que constituía la frontera con la ciudad de Barcelona. En ese momento se manifestó que los chicos percibían una clara línea divisoria entre Barcelona y Hospitalet:

Nos acercamos a la Carretera de Collblanc. Mario dice: “Allí ya es Barcelona, mira, como se ve hacia adelante que es Barcelona y atrás que es Hospitalet”. Cuando les digo, sorprendida, que no veo tanta diferencia, me explican: “allá todo es más amplio, más ordenado, con edificios grandes, con mucho más comercio, con restaurantes...” Cruzamos la “frontera”. Mario presta mucha atención a los restaurantes, bares y cafés. Le ilusionan: “mira, están llenos, siempre están llenos! Mira, se ve que es buena calidad la comida...” Mario me comenta, que le gustaría vivir en el barrio de Collblanc, en Barcelona, “en uno de estos edificios altos... Porque se ven modernos y espaciosos y grandes... y más tranquilos que en Hospitalet”. [...] “Y más en la Carretera de Sants, ya hacia la Plaça de Sants, allí sí están muchas tiendas buenas, muchos comercios, buenos restaurantes, de todo...” Sus descripciones aluden a la sensación de vivir en la periferia de la gran capital, del centro. Mario y Luis dibujan así una frontera de clase y prestigio social (Diario de campo, noviembre 2015; Hansen, 2017).

El paseo por el barrio evidenciaba la percepción de Mario y Luis de vivir en la periferia del centro, que representa el poder, el éxito y el bienestar. Desde esta perspectiva, se sentían relegados a un nivel de vida inferior dejando entrever una sensación de estar excluidos y marginados de ese centro.

Por otro lado, el paseo por el barrio revelaba lugares importantes de las geografías juveniles, como lugares populares y de prestigio. Pero también permitía que los chicos indicaran lugares significativos del ámbito familiar y de acontecimientos importantes:

Luego pasamos por el McDonalds... Los chicos remarcan que el McDonalds se encuentra ya en Barcelona, no en Hospitalet. Otra vez la alusión al centro, a la capital. De sus comentarios deduzco que es el único sitio, donde van de vez en cuando a comer fuera con la familia. Por lo tanto, es un sitio que marca un evento especial y un ritual familiar que evalúan como positivo. El McDonalds parece tener también cierto coolness y prestigio entre los adolescentes y resulta un lugar de encuentro importante para las geografías juveniles (Diario de campo, noviembre 2015; Hansen, 2017).

Imagen 3. McDonalds del 'centro', Carretera de Collblanc



Fuente: Elaboración propia.

Como podemos apreciar, la técnica del paseo guiado puede revelar prácticas culturales importantes, identificación y desidentificación y opiniones diversas, particularmente aquellas relacionadas con el espacio público, el barrio, su gente y los diversos colectivos que habitan estos espacios. El paseo permite generar un discurso libre por parte de los y las jóvenes que se ve reforzado y acompañado por el movimiento físico (pasear, detenerse, seguir, dar la vuelta etc.). También presenta una oportunidad para el investigador o la investigadora de acercarse a los y las jóvenes de forma informal e interactiva y poder ver su entorno a través de sus ojos. Posibilita momentos de sorpresa y reflexión para el investigador o la investigadora, en particular cuando se trata de lugares poco conocidos por él o ella.

El juego de asociaciones

La técnica del juego de asociaciones se basa en una idea propia. Después de iniciar el trabajo de campo y encontrarme que los y las jóvenes contestaban, a menudo, de forma abreviada y poco explicativa, decidí incorporar esta técnica al conjunto de la metodología. Se inspira en el vídeo *El Quiz* del proyecto *Alzando las voces de las mujeres migradas contra el Racismo* (Red de Migración, Género y Desarrollo y la Agencia de Noticias con visión de Género, 2013). En este vídeo se pregunta a personas de diversos países qué asocian con conceptos como: origen, inmigrante, raza, blanco o negro. Las asociaciones de las personas son breves pero altamente esclarecedoras. Este ejercicio me parecía muy atractivo para su aplicación con adolescentes y jóvenes, dado que para este ejercicio los chicos y las chicas no requieren de muchos recursos retóricos y no se sienten interrogados, como en otro tipo de entrevistas más formales. De esta forma esperaba provocar identificaciones y discursos espontáneos.

En el juego pregunté a los y las jóvenes por su asociación con determinados conceptos claves para el estudio, como: escuela, familia, origen, Barcelona, Ecuador o República Dominicana etc. pero también por conceptos relacionados con la cuestión identitaria y su sentido de pertenencia. Entre ellos figuraban a propósito algunos términos que podrían parecer provocativos para los y las jóvenes, como: raza, inmigrante, *sudaka*, blanco o negro. Provocativos en el sentido que ¿por qué preguntar a un joven de familia mixta, nacido en Barcelona, por el término inmigrante? Mi idea consistía justamente en provocar

reacciones espontáneas a estas palabras porque a menudo es en la confrontación con ellas cuando se muestran claramente la identificación y desidentificación por parte de los y las jóvenes. Antes de empezar el juego de asociaciones les explicaba que se trataba de compartir conmigo sus primeras asociaciones, lo primero que les viniera a la cabeza, sin reflexionar mucho. Subrayé que no se trataba de un examen y que no había respuestas correctas o erróneas. Dependiendo del concepto, los y las jóvenes, tenían más o menos asociaciones.

Presenté cada uno de los conceptos en unas fichas de papel y las llevaba conmigo en los encuentros con los chicos y chicas. De esta manera, podía utilizar el juego de asociaciones de forma espontánea, siempre que tenía la oportunidad. La ventaja del juego es que se puede realizar en 10 o 15 minutos, siempre en función de las respuestas de los y las jóvenes. La técnica sirvió para poder indagar en temas que se habían quedado cortos en conversaciones anteriores, o para pedirles que detallaran una determinada asociación. Empleé el juego en momentos muy diversos de los encuentros: en algunos casos era posterior a conversaciones y paseos por el barrio, en otros casos era al final de los encuentros y en muchos casos lo utilicé en huecos vacíos cuando ya había poco tiempo para emplear otras técnicas.

El juego de asociaciones ayudaba a evocar reacciones espontáneas, como en el caso de Rafa, un joven de familia mixta-dominicana y nacido en Cataluña. Cuando le pregunté por su asociación con la palabra inmigrante, me contestó: “;pero es que yo no soy inmigrante!” (Hansen, 2017). Resultaba esclarecedor su claro rechazo a la identificación como persona inmigrante y reivindicaba su identidad como autóctono frente a procesos de racialización y estereotipación por personas ajenas. La ventaja del juego es que no formula preguntas concretas y puede, de esta forma, dar lugar a cualquier tipo de asociación o suposición, como en este caso (“;Ella asume que yo soy inmigrante!”), (Hansen, 2017). Lo mismo pasó cuando pregunté a Santi, un joven adulto de familia mixta-dominicana nacido en Cataluña, por la palabra de inmigrante. Me contestó: “algo que no he elegido yo”. Sin entenderle al principio, seguí preguntándole por ese significado y me explicó que se identificaba en determinadas situaciones sociales como inmigrante, dado que los demás le encastillaban a menudo como inmigrante. Esta postura no había salido en ningún momento en las conversaciones anteriores, cuando preguntaba a Santi por sus identificaciones nacional-culturales.

El juego de asociaciones posibilita la asociación con imágenes, que a menudo explican mejor que mil palabras cómo se sienten los y las jóvenes. Este es el caso de Helena, una chica de familia mixta-dominicana nacida en Cataluña. Con ella me costaba entrar en su mundo, es decir, ella tenía bastantes recelos de contarme cosas sobre ella. Sin embargo, a través del juego de asociaciones fue posible ir entrando poco a poco, de una forma poco invasiva y más amena. Con la palabra estudiar, Helena asoció: “Me acuerdo cómo oscuro. Me acuerdo que algunas veces estoy allí, todo oscuro y con una lámpara. Iluminando el papel. Un papel escrito.” (Diario de campo, 2014; véase Hansen, 2017). Esta imagen de la lámpara iluminando el papel en mitad de la oscuridad evocaba una potente sensación de soledad, concentración o presión. Esta imagen dio luego lugar a una conversación más extendida con Helena sobre sus sentimientos acerca de los estudios y la gran presión que

sentía en este ámbito, además de los conflictos que mantenía por ello con sus familias, especialmente con su madre.

El juego de asociaciones facilitó información útil a nivel individual en casi todos los casos, al mismo tiempo que enriqueció los relatos vitales de muchos y muchas jóvenes. Por otro lado, el análisis conjunto de las respuestas dibujó un imaginario colectivo potente sobre los diferentes conceptos. Con todas las respuestas, pude crear árboles de asociaciones de cada ítem. Por ejemplo, los y las jóvenes tenían las siguientes asociaciones con el concepto de ser adulto:

Gráfico 1: Árbol de asociaciones de los y las jóvenes con el término “Ser adulto”



Fuente: Elaboración propia (véase Hansen, 2017).

El tamaño de los nodos no corresponde a mayor o menor incidencia o importancia, solo se debe a la longitud de las palabras. Las palabras acentuadas en negrita muestran mayor incidencia (han sido nombradas más de una vez por distintos jóvenes). La ordenación es aleatoria.

Este conjunto de asociaciones permitió ilustrar de forma potente algunos resultados claves del estudio, es decir, pudo acompañar en buena medida el análisis del conjunto de la información recogida.

Reflexiones metodológicas a nivel de conclusión

Como ya se ha podido entrever, las dos técnicas presentan ventajas y desventajas. El paseo guiado por el barrio resulta una técnica muy útil a la hora de explorar las relaciones entre el espacio geográfico y las realidades juveniles y sirve para subrayar la gran importancia de los lugares (que posibilitan, expresan, inhiben, transmiten) en la vida de los y las jóvenes. Sin embargo, eso se aplica principalmente a aquellos y aquellas jóvenes que tienen una relación con su entorno, con lugares públicos. Al contrario, hay muchos y muchas jóvenes que dan poca importancia a lugares fuera de los espacios privados y habituales (el instituto etc.) y por ende igual no desean realizar el paseo. Me acuerdo especialmente de un chico de familia catalana-dominicana que se negó de forma rotunda de realizar el paseo por el barrio “porque hace mucho calor”, porque le daba “muchísima pereza”..., pero que mostró en conversaciones posteriores no tener ninguna

relación con el barrio donde vivía los fines de semana con su madre, dado que se movía de este espacio a la casa del padre y de allí al internado (un espacio bastante cerrado y controlado donde vivía durante la semana), con escaso contacto con el espacio exterior.

Es decir, la técnica resulta fructífera cuando los y las jóvenes sienten una mínima identificación con su entorno próximo, cuando les gusta moverse por el barrio y, además, estar en movimiento. También cabe tener en cuenta que requiere cierto tiempo de realización (1-2 horas) y que depende de las condiciones meteorológicas en cada momento. De hecho, en algunos casos tuve que cancelar los paseos ya acordados por la presencia de lluvia y cambiar de técnica. En algunos casos opté, por ejemplo, por el juego de asociaciones o el mapa mental; actividades que se pueden realizar en casa sin mucha preparación.

De todas maneras, el paseo por el barrio ha funcionado en muchos casos como una primera toma de contacto y una manera informal y amena para iniciar conversaciones en torno a los intereses y actividades de los y las jóvenes. Sobre todo, en el caso de jóvenes algo tímidos o desconfiados el paseo permite charlar sobre temas y hacer preguntas paseando al lado del joven, sin necesidad de mirarlo a los ojos. Esta forma quita cierta sensación de ser observado o estar en el foco de atención por el investigador o la investigadora y ablanda dinámicas de entrevistas más clásicas, como estar sentado uno frente al otro, mirarse a los ojos etc. El paseo por el barrio alberga sobre todo una gran fortaleza: hablar con los y las jóvenes sin que sus familias estén presentes y fuera del alcance de control parental y escolar (la casa, el hogar, el colegio). Esto permite en diferentes casos que los y las jóvenes se atrevan a hablar más abiertamente sobre sus cosas e incluso a expresar críticas acerca de sus familias o contar lo que está pasando en casa. Sin embargo, es una técnica que requiere tanto por parte de las familias como por los y las jóvenes confianza hacia el investigador o la investigadora. En la mayoría de las ocasiones las madres (que ocupaban, más que los padres, el rol de la cuidadora y educadora) me preguntaban “¿pero por qué queréis salir con lo bien que estamos aquí en casa?”, expresando la desconfianza hacia mí, pero también hacia el espacio público y sus peligros (dependiendo del barrio en cuestión). Esto se percibía más en familias de clase social media-alta que en las de clase baja. Por lo tanto, resultó positivo haber conversado, a priori, con los y las jóvenes y sus familias en encuentros informales, para establecer previamente relaciones de confianza.

El juego de asociaciones resulta una técnica que complementa muy bien otras técnicas de investigación, como las conversaciones, el paseo, mapas mentales, la observación participante o los cuestionarios. Por su dinámica es una técnica que está muy bien tener en mente, en el caso de que haya poco tiempo, cuando las conversaciones no son fluidas o los y las jóvenes se niegan a realizar otras actividades planificadas (y hay que improvisar). Resulta ser una actividad fructífera con jóvenes que tengan un elevado nivel de imaginación y reflexividad, porque así las asociaciones generan imágenes, ideas y discursos potentes que complementan muy bien los relatos vitales. Sin embargo, también ha sido una técnica idónea para jóvenes con pocos recursos retóricos, dado que el juego puede funcionar como un impulso a reflexionar sobre algún tema, el cual se puede ir profundizando en preguntas consecutivas. Es decir, la técnica permite

crear un hilo estructurante para una conversación. No reemplaza una narrativa propia, pero puede proporcionar información interesante cuando interpretamos identidades y sentidos de pertenencia.

Además, los y las jóvenes no tienen la sensación de estar sometidos a un interrogatorio, sino que están participando de un simple juego. En este sentido, el juego resulta más atractivo y entretenido para los y las jóvenes que una simple entrevista. Además, como ya he explicado anteriormente, el juego puede generar asociaciones sorprendentes, que no saldrían de esta forma en conversaciones o entrevistas y en las cuales vale la pena indagar. Desde mi punto de vista, el juego permite una asociación espontánea, que puede contradecir o salirse de discursos interiorizados. Sin embargo, he observado que en el caso de jóvenes con un elevado nivel retórico - es decir, cuando son capaces de brindar una información extendida y contextualizada sobre sí mismos/as y su visión del mundo - el juego de asociaciones no resulta especialmente útil, dado que las narrativas libres - expresadas en conversaciones - resultan más sugerentes. Pero aunque no aportan mucha información nueva, las asociaciones pueden confirmar opiniones y posturas ya expresadas anteriormente.

En el caso de mi investigación estas dos técnicas de investigación, el paseo guiado y el juego de asociaciones, han constituido una parte fundamental del conjunto de técnicas y ha sido justamente este conjunto que me ha facilitado una aproximación flexible, interactiva, dinámica y acertada a las realidades juveniles. En todo momento cabe interpretar las técnicas como recursos flexibles, no como técnicas inamovibles. No se deberían forzar actividades que van en contra de las dinámicas y personalidades de los y las jóvenes. Es decir, habría que adaptar siempre las técnicas a la personalidad y las preferencias del o de la informante. En todo este proceso deberíamos, como investigadores e investigadoras, obrar con mucha sensibilidad y olfato, para saber qué acciones llevar a cabo en cada momento, siempre con la finalidad de proporcionar una información rica, contextualizada y éticamente responsable.

El paseo por el barrio y el juego de asociaciones forman parte de nuevas aproximaciones e iniciativas para la investigación social con jóvenes. Aplaudo las tendencias que respetan cada vez más las particularidades, características y dinámicas del mundo juvenil, y que además ablandan las relaciones de poder existentes entre adultos y jóvenes con técnicas participativas e interactivas. Invito a los investigadores y las investigadoras – especialmente a los y las jóvenes – a seguir explorando, de forma interdisciplinar, nuevos caminos metodológicos y a dejarse inspirar, no solo por la razón, sino también por la intuición y la emoción.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGRELO, A. **Metodología participativa**, 2011. Disponible en: <<https://es.slideshare.net/andreagrelo/metodologa-participativa>> Acceso en: 06 nov. 2019.
- AITKEN, S. C. **Geographies of young people: the morally contested spaces of identity**. London: Routledge, 2001.

AMES, P.; ROJAS, V.; PORTUGAL, T. **Métodos para la investigación con niños: lecciones aprendidas, desafíos y propuestas desde la experiencia de Niños del Milenio en Perú.** Lima: Grade, 2010.

BUNNELL, T. et.al. Geographies of friendships. **Progress in Human Geography**, v. 36, n.4, p. 490–507, nov. 2011.

CAHILL, C. Street literacy: Urban teenagers' strategies for negotiating their neighbourhood. **Journal of Youth Studies**, v. 3, n. 3, p. 251–277, nov. 2000.

FEIXA, C. Cultura juvenil y territorio urbano. In: PROVANSAL, D. (Org). **Espacio y territorio: miradas antropológicas.** Barcelona: Publicaciones Universitat de Barcelona, 2000. p. 55–64.

FEIXA, C.; PORZIO, L.; RECIO, C. **Jóvenes “latinos” en Barcelona.** Espacio público y cultura urbana. Barcelona: Anthropos, 2006.

GOUGH, K. V.; FRANCH, M. Spaces of the street: Socio-spatial mobility and exclusion of youth in Recife. **Children's Geographies**, v. 3, n. 2, p. 149–166. 2005.

HANSEN, N. **Abriéndose camino:** mundos juveniles de descendientes de familias ecuatorianas, dominicanas y mixtas en Barcelona. 2017. Tesis (Doctorado en Antropología Social y Cultural) - Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra, 2017. Disponível em <<https://www.tdx.cat/handle/10803/456040#page=1>>

HOPKINS, P. E. **Young people, place and identity.** New York: Routledge, 2010.

MORROW, V. Ethical dilemmas in research with children and young people about their social environments. **Children's Geographies**, v. 6, n. 1, p. 49–61. 2008.

ORTIZ GUITART, A. Geografías de la infancia: descubriendo “nuevas formas” de ver y de entender el mundo. **Doc. Anàl. Geogr.**, v. 49, p. 197–216. 2007.

ORTIZ, A.; BAYLINA, M.; PRATS, M. Procesos de apropiación adolescente del espacio público: otra cara de la renovación urbanística en Barcelona. **Boletín de La Asociación de Geógrafos Españoles**, v. 65, p. 37–57. 2014.

PRATS FERRET, M.; BAYLINA, M.; ORTIZ, A. Los lugares de la amistad y la vida cotidiana de chicas y chicos adolescentes en un barrio de Barcelona. **Revista Latino-Americana de Geografía e Gênero**, v. 3, n. 2, p. 116–124. 2012.

RED DE MIGRACIÓN, GÉNERO Y DESARROLLO Y LA AGENIA DE NOTICIAS CON VISIÓN DE GÉNERO. El Quiz. 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=O_J6pEtdZmo>. Acceso en: 06 nov. 2019.

SKELTON, T. Research with children and young people: exploring the tensions between ethics, competence and participation. **Children's Geographies**, v. 6, n. 1, p. 21–36. 2008.

SKELTON, T.; VALENTINE, G. **Cool places:** geographies of youth cultures. London: Routledge, 1998.

TRAVLOU, P. et.al. Place mapping with teenagers: locating their territories and documenting their experience of the public realm. **Children's Geographies**, v. 6, n. 3, p. 309–326. 2008.

TRELL, E.-M.; VAN HOVEN, B. Making sense of place: exploring creative and (inter) active research methods with young people. **FENNIA**, v. 188, n. 1, p. 91–104. 2010.

WELLER, S. Situating (young) teenagers in geographies of children and youth. **Children's Geographies**, v. 4, n. 1, p. 97–108. 2006.

RESUMEN

En este artículo expongo dos técnicas innovadoras para la investigación social cualitativa con jóvenes: El paseo guiado por el barrio y el juego de asociaciones. Forman parte de un conjunto de 10 técnicas de investigación que apliqué en mi investigación doctoral sobre identidades e identificaciones de jóvenes de familias dominicanas y ecuatorianas en Barcelona. Enmarcando las dos técnicas en mi aproximación metodológica a la investigación, detallo el procedimiento de las dos técnicas y mis experiencias con ellas. Comparto finalmente reflexiones metodológicas acerca de ellas y de la investigación social con jóvenes en general.

Palabras clave:

investigación social con jóvenes, metodología cualitativa, paseo guiado por el barrio, juego de asociaciones, identidad juvenil.

“Show me your life”:

the guided walk and the association game in qualitative research with young people

ABSTRACT

In this article I expose two innovative techniques for qualitative social research with young people: The guided walk through the neighbourhood and the association game. They are part of a set of 10 research techniques that I applied in my doctoral research on the identities of young people from Dominican and Ecuadorian families in Barcelona. Framing the two techniques in my methodological approach, I detail the procedure of the two techniques and my experiences with them. Finally, I share methodological reflections about them and social research with young people in general.

Keywords:

social research with young people, qualitative methodology, guided walk through the neighbourhood, association game, youth identity.

FECHA DE RECEPCIÓN: 15/02/2020

FECHA DE APROBACIÓN: 28/06/2020

**Nele Hansen**

Doctora en Antropología Social y Cultural por la Universidad Autónoma de Barcelona, Espanha. Actualmente es Project Manager del proyecto de investigación ERC TRANSGANG. Participa como investigadora postdoctoral en varios otros proyectos nacionales y europeos del grupo de investigación JOVIS.COM, Universitat Pompeu Fabra, Departamento de Comunicación, Barcelona (Espanha) como CHIEF (Patrimonio cultural e identidades del futuro de Europa), SLYMS (Aprendizaje sociocultural de la juventud en sociedades móviles) y ACTIFEM (Activismos en femenino).

E-mail: nele.hansen@upf.edu

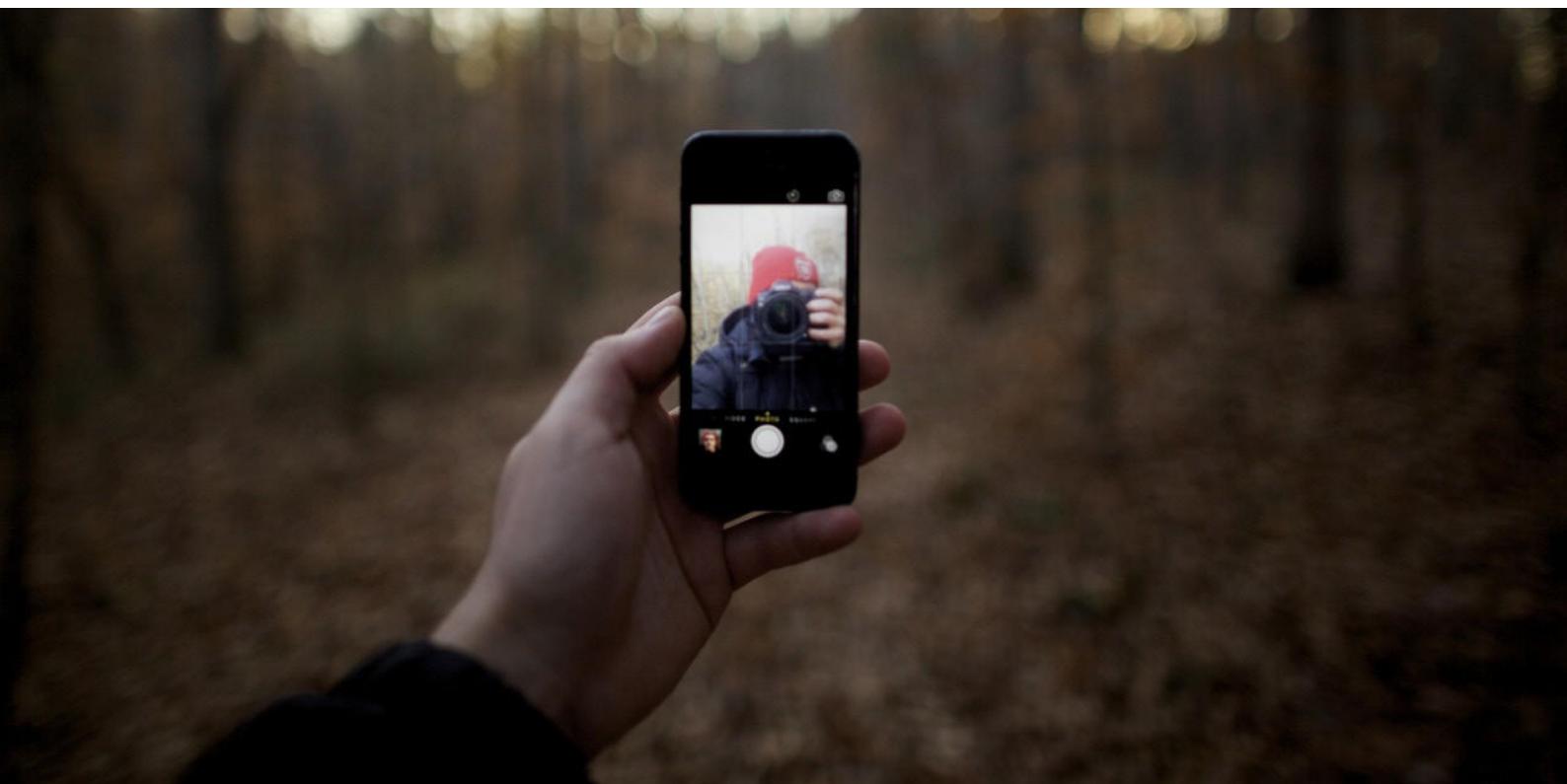


IMAGEN: PxHere

El audiovisual como herramienta de empoderamiento en la investigación con jóvenes.

Casos de estudio: proyectos HEBE y ActiFem

Manel Jiménez-Morales

Mittzy Arciniega

Ariadna Santos

Introducción

Tradicionalmente las diferentes técnicas etnográficas y específicamente las herramientas audiovisuales de recogida de datos se han centrado en estudiar al sujeto desde fuera y, tal como afirma Sucari (2017) prevalecía la mirada del otro como objeto de estudio, como sujeto contenido de un discurso ideológico.

Sin embargo, en los últimos años, este enfoque ha sido desafiado, sobre todo desde el ámbito de Investigación y Acción Participativa (IAP),

Un método de estudio y acción que busca obtener resultados fiables y útiles para mejorar situaciones colectivas, basando la investigación en la participación de los propios colectivos a investigar, que así pasan de ser “objeto” de estudio a sujeto protagonista de la investigación (Alberich, 2008, p. 139).

La IAP, además, considera el dispositivo audiovisual como una herramienta para generar conocimiento, participación y cambio social, todo ello a partir de la emergencia de nuevas formas de comprender la interacción social. En este sentido la narración audiovisual en la que el o la sujeto a investigar es protagonista de su historia resulta potente.

La toma de conciencia de los pasos hacia esa capacitación personal mediante los relatos audiovisuales resulta, en sí misma, una acción empoderadora. Pero ¿qué entendemos por *empoderamiento*? Tomando como referencia determinados estudios que rastrean la conceptualización del término, Rappaport (1981; 1987), Freire (1987), Zimmerman (2000) y Úcar et al. (2016), la noción de *empoderamiento* refiere esencialmente a la capacidad de tomar decisiones vitales de manera autónoma y a una segunda variable, el hecho de llevarlas a cabo. El contexto y las condiciones favorables para que eso se lleve a cabo adquieren un papel fundamental en este proceso. En este sentido, son múltiples las iniciativas que no únicamente rastrean esos procesos de toma de decisiones y sus contextos para llevarlas a la acción, sino que también explicitan esos desarrollos y se vuelven, así, agentes de empoderamiento. Ese es el punto de partida del presente artículo.

Para explicar esta dinámica, en la presente comunicación se presentan dos experiencias de trabajos de investigación, el Proyecto HEBE (nombre de la diosa griega de la juventud), financiado por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad y liderado por la Universidad de Girona, España, y en el que participan investigadores e investigadoras de cuatro universidades más: Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad de Barcelona, Universidad Pompeu Fabra e Universidad Autónoma de Madrid, España; y el proyecto Activismos en Femenino (ActiFem): el discurso feminista en las mujeres jóvenes en grupos reivindicativos (no feministas) y en su cotidianidad, financiado por Agencia Catalana de Juventud de la Generalitat de Cataluña y liderado por la Universidad Pompeu Fabra, España. En ambas investigaciones, la creación audiovisual es uno de los instrumentos de investigación materializados en diferentes tipos de productos que se interseccionan con el resto de la metodología.

Así, por una parte HEBE tiene como objetivos definir e identificar cuáles son los espacios, momentos y procesos que intervienen en el empoderamiento de los jóvenes e identificar los factores potenciadores y los factores limitantes del empoderamiento juvenil a través del análisis de discursos y prácticas de los educadores y educadoras. En la línea de alcanzar estos objetivos, ha desarrollado en su primera fase un documental interactivo que recoge el testimonio de empoderamiento de seis jóvenes después de haber participado en un taller de pedagogía audiovisual y, en una segunda etapa, una plataforma participativa a través de unos cuadernos de campo en los que grupos de educadores reflexionan sobre las acciones que hacen para empoderar a los jóvenes con los que trabajan. El resultado en ambos casos es un dispositivo digital abierto al usuario y en forma de collage virtual, que enlaza las reflexiones de los educadores con piezas audiovisuales y grupos de discusión.

Mientras que, por otra parte, ActiFem (Activismos en Femenino) analiza las expresiones feministas cotidianas de mujeres jóvenes participantes en grupos reivindicativos no feministas. El proyecto busca recoger las voces de mujeres jóvenes y contribuir así en su empoderamiento, de esta manera se seleccionaron cuatro chicas del total de participantes para trabajar con ellas cápsulas autobiográficas audiovisuales con el objetivo de reflejar sus vivencias de género como jóvenes en la cotidianidad.

Las cuatro participantes tienen historias de vida y realidades socio económicas distintas, pero las une una visión reivindicativa del mundo, están muy vinculadas al arte y la expresión corporal, herramientas que utilizan para manifestar sus emociones y evidenciar aquello que consideran injusto. Son jóvenes conscientes de las desigualdades de género en la cotidianidad y, aunque se consideran más defensoras de las ideas feministas que feministas en sí mismas, manifiestan su deseo de ser agentes de cambio en los contextos en los que se desenvuelven.

La autonarración a través del audiovisual

Por un lado, tal como afirma Sucari (2017), “La posesión y control de los dispositivos técnicos establece desde siempre una relación de poder entre quienes los manejan y controlan, y entre aquellos que los consumen” (p. 70) y, aunque quizás no son del todo conscientes, los y las jóvenes hacen uso frecuente de esta posesión y control. Producen y comparten imágenes continuamente, saben cómo prefieren verse y ser vistos, hasta el punto de que compartir una experiencia se ha convertido incluso más importante que la experiencia en sí misma, especialmente en las redes sociales, estos factores influyen en la construcción de su identidad personal (Fernández-Planells; Masanet; Figueras, 2016).

Además, tal como afirma Lévy (2007), las competencias y dispositivos técnicos tienen la doble potencialidad de fomentar la cristalización y memoria de las personas y, a su vez, ser instrumentos que vigorizan la capacidad de sentir y expresar. Así, con estas herramientas audiovisuales podemos generar imágenes vinculadas a la imaginación, pero también a la memoria y el deseo, lo que requiere y provoca una reflexión sustentada. De este modo, ceder el control del producto audiovisual a las y los jóvenes los sitúa en una condición

de igualdad con respecto a quienes investigan; tanto en términos de comunicación, como al otorgarles el dominio técnico.

Sin embargo, la autonarración a través del audiovisual no supone únicamente dar voz a las y los jóvenes investigados, sino que pretende un ejercicio de autorreflexión, descubrimiento, reconocimiento y reconstrucción identitaria y es aquí donde surgen las preguntas formuladas por el antropólogo visual Jean Rouch (1974) que se cuestiona ¿Cómo penetrar en la otredad para hablar a partir de ella?, ¿Cómo hacer que el sujeto asuma la voz de su propia historia para dejar de ser un objeto de estudio y pasar a ser el artífice de su propio discurso?

En esta línea Rivas (2007) reflexiona sobre el significado de dar voz a las personas que participan, no sólo desde una perspectiva descriptiva de sus vidas y pensamientos sino motivando que las y los participantes se cuestionen a sí mismos a partir de sus discursos y sean capaces de contextualizar sus relatos para otorgarles un sentido social, político, moral y económico. Así, dotar a los y las participantes de una herramienta de expresión creativa como es la cámara, nos brinda la oportunidad de generar una mirada crítica hacia el entorno en el que viven para reforzar el vínculo que tienen con él.

En esta línea, Freire (1970) ya planteaba a mediados de los noventa la necesidad de que “el oprimido” reflexione sobre su situación y tome conciencia sobre sí mismo y su entorno como vía para su “liberación”. Todo ello a través del diálogo y la colaboración propiciando, de esta manera, “romper la cultura del silencio donde lo audiovisual, especialmente si es utilizado por las mismas personas oprimidas, podía ayudarles a reflexionar sobre sus experiencias, articulando el descontento y clarificando las ideas para la acción” (Singhal et al., 2007, p. 216).

Por último, destacamos la aplicación de la metodología participativa a través del audiovisual por su capacidad de incidir en la predisposición a la participación democrática ya que contribuye a su definición como personas críticas, comprometidas y participativas.

Metodología

En el terreno de la pedagogía social, la metodología participativa usada con más éxito y frecuencia (principalmente en el mundo anglosajón) ha sido el Photovoice (Wang, 2006). Esta técnica se articula a partir de un doble proceso: encuadrar visualmente una determinada problemática social (a través de las fotografías tomadas por los participantes a lo largo de su día a día) para, posteriormente, dar paso a una reflexión en grupo sobre las imágenes que la representan; podemos resumirlo como el proceso de visualizar, verbalizar y, finalmente, reaccionar, con el objetivo de “permitir a las personas identificar, representar y mejorar su propia comunidad a través de una específica técnica fotográfica” (Wang, 1999, p. 185).

Su naturaleza inclusiva y su adaptabilidad entre grupos culturales diferentes ha permitido llevar a cabo experiencias para dar voz a determinados colectivos y promover cambios en el centro de una comunidad, como la erradicación de la violencia juvenil

(Wang et al., 2004), la integración social de minorías raciales (Pritzker et al., 2012) o bien la prevención del crimen (Ohmer; Owens, 2013). Las dos experiencias que comprenden este artículo desarrollan, a continuación, de manera detallada sus metodologías específicas. Ambas reúnen elementos únicos que permiten establecer un marco metodológico más amplio y común:

1. Una dinámica formativa, donde las personas participantes adquieren determinadas competencias en alfabetización audiovisual en cuanto a técnica y gramática audiovisual.
2. Una dinámica de análisis y conceptualización de los mensajes a narrar a partir de vivencias propias, ejemplos, referentes audiovisuales y comentarios de las personas formadoras y/o participantes.
3. Una dinámica de producción de los materiales.
4. Una dinámica de visualización, reflexión, intercambio y participación de las producciones realizadas.

Estos cuatro movimientos articulan una metodología de trabajo que se desglosa de manera particular en cada experiencia, modulando las aportaciones singulares de acuerdo con cada caso: (1) a los objetivos; (2) al tipo de participantes (edad, género, competencias etc.); (3) al tiempo de desarrollo de la actividad; y (4) a la respuesta que se prevé obtener.

El proyecto HEBE

Para rastrear las acepciones y derivas del concepto de empoderamiento juvenil (Úcar et al., 2016), el proyecto HEBE se estructuró en varias líneas de trabajo: (1) la revisión de la literatura científica existente relacionada con el término empoderamiento; (2) cuestionarios dirigidos a los jóvenes para recoger sus apreciaciones al respecto; (3) los relatos de vida de varias personas que hacían emergir elementos significativos sobre el tema con el fin de derivar una batería de indicadores (Llena-Berne et al., 2017); y (4) el desarrollo de una plataforma audiovisual, a modo de documental interactivo, que tenía el propósito de ser una herramienta para reflexionar sobre el empoderamiento e incitar a la ciencia ciudadana. El resultado obedece a una estrategia triple: la ilustración, mediante el audiovisual, de los procesos de empoderamiento vitales de cada uno de los jóvenes participantes; la creación de un circuito de empoderamiento adicional por la toma de conciencia progresiva de cómo se ha producido esa capacitación personal; y la constatación de un aprendizaje instrumental en el uso de los equipos técnicos y audiovisuales como mecanismo de expresión y de autoafirmación (Jiménez-Morales; Salvadó; Sourdís, 2016).

Los perfiles de los 6 jóvenes escogidos respondían a los criterios: (1) de diversidad geográfica a lo largo del territorio catalán, cubriendo zonas rurales y urbanas; (2) de género, 3 chicos y 3 chicas; (3) de pluralidad en su identidad sexual; (4) de variedad en su condición activa en la sociedad, estudiantes, trabajadores, desempleados etc.;

(5) de diferencia de edad, entre 18 y 27 años; (6) de diferencia en la clase social; y (7) de amplitud en la ideología y las creencias.

Con el propósito de propiciar ese intercambio para la creación audiovisual, el documental se desarrolló a través de un taller de pedagogía audiovisual que pretendían trabajar dos grupos de metacompetencias:

1. Metacompetencias de pensamiento crítico y autorreflexión, de las cuales dimanan competencias de conocimiento propio y grupal, y conceptualización de dichos procesos.
2. Macrocompetencias de creación y expresión, de las que derivan competencias de análisis de relatos fílmicos y competencias técnicas para la creación de relatos audiovisuales.

A lo largo del taller (Jiménez-Morales; Salvadó, 2018), se desarrollaron diversas sesiones que avanzaban por diversas fases: (1) la conceptualización abstracta del término empoderamiento, (2) la apropiación del concepto y la aplicación a la experiencia personal, (3) la sensibilización expresiva a través de referentes audiovisuales que plasmaban procesos de autonarración del crecimiento personal; y (4) el desempeño técnico del relato textual y fílmico para lograr trasladar el resultado de la vivencia unipersonal de empoderamiento.

De este modo, las competencias de pensamiento crítico y autorreflexión se trabajaron para衍生 indicadores propios y grupales de empoderamiento, que sirvieron a los jóvenes para poder narrarse. El hecho de pensarse, en su dimensión más íntima, y detectar qué elementos habían sido empoderadores fue considerado por los jóvenes como un hecho empoderador en sí mismo. Igualmente, el contrastarlo con el resto resultó determinante.

Pero fueron las actividades derivadas del trabajo de creación y expresión las que catalizaron no solo un aprendizaje inédito hasta el momento, sino esa toma de conciencia y la plasmación de un discurso que permitía hacer tangibles las consideraciones previas sobre el concepto en abstracto y aplicado a su experiencia.

El ejercicio consistió en relatar audiovisualmente las tres grandes dimensiones que la investigación detectó (Planas et al., 2016): los espacios, los momentos y los procesos que contribuyen a la capacitación juvenil (Soler et al., 2017).

Estos relatos contuvieron una dinámica empoderadora en diversos movimientos:

1. La ideación de las piezas audiovisuales, que debía aunar el itinerario crítico con la inserción de una reflexión sobre el empoderamiento y su propio proceso capacitador (Salvadó; Jiménez-Morales; Sourdís, 2017).
2. La preproducción audiovisual de las piezas, que supuso el primer contacto con la estructuración creativa del relato, pero también la asimilación de las aportaciones críticas.

3. La producción de los vídeos, la cual abrió posibilidades expresivas inesperadas, agudizando las capacidades comunicativas de los jóvenes ante limitaciones técnicas e infraestructurales.
4. La proyección pública de los audiovisuales, a partir de la cual los jóvenes se sometieron al escrutinio y la crítica de sus propios compañeros, y aprendieron a observarse a sí mismos desde fuera para establecer un diálogo entre el testimonio fílmico y su posicionamiento presente, evolucionado y madurado.

Dicha evolución se recogió en unos *grupos focales* integrados en el documental. En ellos se repasa todo el recorrido de los jóvenes correlacionando su discurso con los elementos de la investigación. El resultado permite una navegación multifocal, que favorece la profundización de los materiales de acuerdo con las preferencias de quien interactúa en la plataforma. Asimismo, el documental resulta una herramienta que permite hacer aportaciones de doble índole: por un lado, relativas al concepto de empoderamiento; por el otro, ligadas al relato personal que introduce una perspectiva nueva y que dialoga con los materiales dispuestos.

La segunda etapa mantiene la coherencia con la propuesta de su documental interactivo. Se trata de una plataforma participativa en la que 10 educadores abordan los procesos que limitan y potencian el empoderamiento a través de una miscelánea de materiales. Pertenecen a unos cuadernos de campo digitales que incluyen textos, fotos, piezas audiovisuales, sonidos y dibujos. El proceso se completa con un material fílmico, desarrollado a través de la metodología pedagógica de HEBE y con unos *grupos focales*. Del conjunto se pretende extraer los elementos que los educadores trabajan con los jóvenes, a partir del contraste con la batería de indicadores de la primera fase.

Durante la escritura de este artículo, se está abordando el ordenamiento de los materiales creados y su clasificación de acuerdo con los indicadores y sus dimensiones.

El proyecto ActiFem

Uno de los objetivos de este proyecto era que las jóvenes pasaran por un proceso de autorreflexión y pensamiento crítico que las empoderara a través del audiovisual. Para ello se seleccionaron a 4 chicas de entre 21 y 24 años, 3 eran de Barcelona, España, y una de Lleida, España, a 200km de Barcelona, y todas participaban en 2 grupos culturales juveniles distintos.

Amira, es de familia marroquí, nació en Cataluña, trabaja como monitora de niños pequeños y en el momento del estudio se independiza de su casa familiar. Leyla, por su parte, nació en Uruguay y llegó a Barcelona a los 4 años, desde entonces no vive con su padre y actualmente habita con su familia de corte muy matriarcal. Por otro lado, Laura, vive en un barrio de clase media de Barcelona y estudia arquitectura. Por último, Audrey se independizó de su familia en Tarragona, España, para ir a estudiar a Lleida y abandonó los estudios universitarios para hacer formación profesional.

Las 4 seleccionadas realizaron una pieza audiovisual de entre 3 y 5 minutos donde las autoras retrataban su cotidianidad, especialmente vinculada a sus vivencias como mujeres jóvenes. La metodología participativa audiovisual buscaba recoger algún aspecto de las historias de vida de las jóvenes y detectar cómo las dialécticas entre sus micro, meso y macro discursos sobre feminismo se transforman en manifestaciones de empoderamiento feminista, además de analizar qué es la autopercepción femenina y cuáles son los aspectos claves que han contribuido a esa percepción. Por ejemplo, podemos ver como Leyla, a través de sus fotografías y vídeos familiares celebra cada una de las mujeres de su familia. Laura, con su colección de periódicos, dibujos y vídeos, nos muestra un croquis de ella misma, creando relaciones entre el teatro, la política, sus reflexiones y los deseos del pasado. La pieza de Amira, representa los largos trayectos diarios que hace para llegar a sus tres trabajos, muestran su vocación por la cura y la enseñanza a niños y niñas. Finalmente, Audrey refleja la admiración que siente por Nuria, su amiga y compañera de piso, Audrey reflexiona sobre lo que es esencial en su vida.

En este sentido, la obtención de la cápsula audiovisual fue posible porque las jóvenes pasaron por un proceso formativo previo. Se impartieron talleres teórico-prácticos en los que se abordaron aspectos esenciales del lenguaje audiovisual.

Los talleres estuvieron divididos en cuatro sesiones de cuatro horas cada uno. Además, las jóvenes contaron con asesorías individuales durante todo el proceso.

- **Taller 1: Imágenes de la cotidianidad**

En esta sesión las participantes aprendieron cómo combinar las potencialidades de la imagen fija con el movimiento interno del plano, descubriendo cómo el entorno se transforma al escoger un determinado encuadre y una duración del plano.

- **Taller 2: El sonido y la voz**

En esta sesión se trabajaron las potencialidades expresivas del sonido y la voz como hilo conductor de las imágenes. Las participantes eligieron algunos de los planos trabajados anteriormente para hacer una secuencia hilada por la voz y por el sonido.

- **Taller 3: Montaje**

En esta sesión se trabajó el relacionar diferentes imágenes con sonidos. El montaje surgió de las afinidades formales entre las imágenes que se filmaron y se escogieron, y las emociones o los pensamientos de las participantes.

- **Taller 4: Visualización de las piezas finales**

Sesión en la cual se visualizaron las piezas acabadas, se reflexionó a partir de las mismas y se comentó todo el proceso como experiencia personal y grupal, además de debatir algunos temas expuestos por las propias participantes, por ejemplo: “El cuidado se relaciona siempre con la mujer porque la mujer tiene ese poder, tiene esa energía, tiene ese... ya no sólo eso sino yo qué sé... hay trabajos... el trabajo que tengo me lo han dado por ser chica, también” (Amira).

Especial protagonismo en la discusión, tuvieron las ideas que Audrey expresa en su voz en off del vídeo:

Me siento frustrada cerrada en un lugar del que no puedo salir. Escucho tantas voces al tiempo tanto silencio. No escucho lo que yo quiero, no puedo escuchar lo que me gustaría y hay algo que todavía no he descubierto, que me lo impide. Cierro los ojos e intento concentrarme, escucho un susurro no logro entendernada (Audrey).

Todo lo expresado y vivido por las participantes en el proceso de creación y las historias plasmadas en las cápsulas, nos ha permitido reflexionar en relación a los siguientes puntos:

- **La heterogeneidad de los mundos interiores.** El hecho de no partir de un guión preestablecido, sino de comenzar el ejercicio divagando, filmando todo lo que llame la atención, permite a las participantes hacer un mapeo de su propia complejidad, de la multiplicidad de rasgos identitarios que son fundamentales para ellas. También las obliga a hacer un ejercicio de síntesis y pensar en los vínculos que unen las diferentes partes de su vida cotidiana. En palabras de Audrey al comentar su propio proceso creativo:

El hecho de concretar una única cosa un único hecho, una única persona, yo sólo me he centrado en Nuria y claro mi cotidianidad va mucho más allá de sólo Nuria, pero es un punto muy importante el hecho de escoger, ha sido difícil... y a la hora no sólo uso lo de Nuria pero yo he grabado muchas cosas en vídeo y muchas cosas en mi mente que también me las llevo y entonces estoy contenta (Audrey).

- **Lo privado es político.** La reflexión sobre la cotidianidad llevó a algunas participantes a cuestionar aspectos de lo político y del feminismo como ideología. Por ejemplo, en el caso de Amira afirmó varias veces frente a sus compañeras que su nuevo piso y sus trayectos diarios al trabajo, expresaban su propia idea de feminismo, en la medida en que eran una muestra de que ha conseguido su independencia de la manera que ella ha querido.
- **La construcción de la expresividad.** En todos los vídeos se muestra la importancia de las formas de expresión como el baile, la voz o el cuerpo. Para todas las participantes son fundamentales aquellos momentos de liberación del orden establecido: “Bailo, bailo mucho”, dice Amira sobre su trabajo; Laura incluye los fragmentos de sus ensayos de teatro, Leyla incluye un plano de ella ensayando una coreografía, de sus primas bailando delante de la familia; Audrey filma a Nuria bailando en el coche y cantando en el comedor de su piso.
- **Las redes de afecto y compañía.** Los vídeos realizados son también un retrato de los y las acompañantes de las participantes, en particular la familia y los amigos. La imagen que construyen de ellas mismas está mediada por aquellos que las acompañan, por cómo otras personas las perciben.

Conclusiones

La metodología participativa trabajada en ambos proyectos es un ejemplo de cómo el audiovisual y la tecnología digital se presentan como herramientas empoderadoras en la personalidad del individuo en tanto que posibilitan la autorreflexión, el pensamiento crítico y la expresión de su propio crecimiento personal. El uso de estas herramientas, además, confiere un grado adicional de empoderamiento a los individuos, ya que les proporciona una capacitación técnica, creativa y artística mediante la cual son provistos de nuevos recursos. Por otra parte, la toma de conciencia que significa el proceso de relato personal y autoexpresión mediante el audiovisual y la tecnología digital es un elemento adicional en el empoderamiento de las personas que han participado en estas experiencias.

En ese sentido, el hecho de registrar la propia cotidianidad, sin partir de un guión preestablecido, permite a las personas participantes hacer tomar conciencia de su propia complejidad, de la multiplicidad de rasgos identitarios y las obliga a hacer un ejercicio de síntesis y pensar en los diferentes vínculos que unen las diferentes partes de su cotidianidad. En este ejercicio, la memoria histórica de sus propias vidas – plasmada en forma de fotos, vídeos, recuerdos etc. – deviene en fundamental para definir lo que hoy son.

Por otra parte, destacan los espacios, los trayectos y desplazamientos y las formas de expresión artística como protagonistas en forma de momentos de reflexión, empoderamiento y de escucha a sus voces interiores. Como consecuencia de estas intersecciones, en algunos casos las reflexiones sobre la cotidianidad han permitido cuestionar las incidencias de las decisiones políticas en sus vidas y la necesidad de implicación y cambio.

Por último, desde el punto de vista de la transferencia de conocimiento e impacto social, dichas herramientas facilitan una comunicación más tangible de procesos complejos y abstractos, lo cual ayuda a la diseminación de la propia experiencia personal y a la conceptualización de determinados procesos vinculados al empoderamiento, lo que contribuye a una dinámica de generación de ciencia ciudadana.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBERICH, T. IAP, mapas y redes sociales: desde la investigación a la intervención social. **Postularía**, v. 8, n. 1, p. 131-151, 2008.
- FERNÁNDEZ-PLANELLS, A.; MASANET, M. J.; FIGUERAS, M. **TIC i joves: reflexions i reptes per al treball educatiu** (Col·lecció Aportacions; 54) Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament de Treball, Afers Socials i Famílies, 2016.
- FREIRE, P. **Pedagogía del Oprimido**. México: Siglo XXI, 1970.
- _____. **La educación como práctica de la libertad**. México: Siglo XXI, 1987.
- JIMÉNEZ-MORALES, M.; SALVADÓ, A. Històries que deixen empremta (digital): el webdoc HEBE com a metodologia/eina de recerca sobre apoderament. **Quaderns d'Educació Social**, n. 20. p. 92-97, 2018.

JIMÉNEZ-MORALES, M.; SALVADÓ, A.; SOURDIS, C. Empoderamiento imaginado: la capacitación a través del relato fílmico y la expresión de las imágenes. In: SOLER, P.; BELLERA, J.; PLANAS, A. (Org.). **Pedagogía Social, Juventud y Transformaciones Sociales**. Girona: Universitat de Girona, 2016. p. 329-335.

LLENA-BERÑE, A. et al. Explorando momentos clave para el empoderamiento de jóvenes a partir de sus relatos. **Pedagogía Social Revista Interuniversitaria**, n. 30, p. 81-94, 2017.

LÉVY, P. **Cibercultura**. México: Anthropos, 2007.

OHMER, M.; OWENS, J. **Using Photovoice to Empower Youth and Adults to Prevent Crime. Journal of Community Practice**, v. 21, n. 4, p. 410-433, 2013.

PLANAS, A. et al. ¿Qué dimensiones conforman el empoderamiento juvenil? Una propuesta de indicadores. In: SOLER, P.; BELLERA, J.; PLANAS, A. (Org.). **Pedagogía Social, Juventud y Transformaciones Sociales**. Girona: Universitat de Girona, 2016. p. 311-318.

PRITZKER, S.; LACHAPELLE, A.; TATUM, J. "We need their help": Encouraging and discouraging adolescent civic engagement through Photovoice. **Children and Youth Services Review**, v. 34, n. 11, p. 2247-2254, 2012.

RAPPAPORT, J. Terms of Empowerment/Exemplars of Prevention: Towards a Theory for Community Psychology. **American Journal of Community Psychology**, v. 15, n. 2, p. 121-148, 1987.

_____. In praise of paradox: A social policy of empowerment over prevention. **American Journal of Community Psychology**, v. 9, n. 1, p. 1-25, 1981.

RIVAS, I. Vida, experiencia y educación: la biografía como estrategia de conocimiento. In: SVERDICK, I. et al. (Org.). **La investigación educativa: una herramienta de conocimiento y de acción**. Buenos Aires: Centro de publicaciones educativas y material didáctico, 2007. p. 111-144.

ROUCH, J. The Camera and Man. In: HOCKINGS, P. (Org.). **Principles of visual anthropology**. 1. ed. Berlin: Mouton de Gruyter, 1974. p. 79-99.

SALVADÓ, A.; JIMÉNEZ-MORALES, M.; SOURDIS, C. El género del documental interactivo como experiencia artística-creativa de empoderamiento juvenil: el caso del Webdoc HEBE. **Pedagogía Social Revista Interuniversitaria**, n. 30, p. 95-110, 2017.

SINGHAL, A. et al. Participatory photography as theory, method and praxis: analyzing an entertainment-education project in India. **Critical Arts**, v. 21, n. 1. p. 212-227, 2007.

SOLER, P. et al. La construcción de un modelo pedagógico del empoderamiento juvenil: espacios, momentos y procesos. **Pedagogía Social Revista Interuniversitaria**, n. 30, p. 19-34, 2017.

SUCARI, J. El documental social participativo: el protagonista como sujeto de la historia. **Obra digital**, n. 12, p. 69-85, 2017.

ÚCAR, X. et al. Exploring the conceptualization and research of empowerment in the field of youth. **International Journal of Adolescence and Youth**, v. 22, n. 4, p. 405-418, 2016.

WANG, C. Youth Participation in Photovoice as a Strategy for Community Change. **Journal of Community Practice**, v. 14, n. 1-2, p. 147-161, 2006.

_____. Photovoice: A Participatory Action Research Strategy Applied to Women's Health. **Journal of Women's Health**, v. 8, n. 2, p. 185-192, 1999.

WANG, C. et al. Flint Photovoice: Community Building Among Youths, Adults, and Policymakers. **American Journal of Public Health**, v. 94, n. 6, p. 911-913, 2004.

ZIMMERMAN, M. "Empowerment theory". In: RAPPAPORT, J.; SEIDMAN, E. (Org.). **Handbook of community psychology**. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers, 2000.

RESUMEN

La presente comunicación expone dos proyectos de investigación, Hebe y ActiFem, en los que se ha aplicado la metodología participativa y, en concreto, el audiovisual como herramienta de empoderamiento en el trabajo con jóvenes. La aplicación de la pedagogía audiovisual ha supuesto, en ambos casos, una previa formación técnica con el objetivo de ayudar a las y los participantes a descubrir diferentes formas expresivas y cuestionar de qué forma es posible generar narrativas audiovisuales más próximas a nuestra forma única de ver el mundo. En los dos proyectos el audiovisual se presenta como una herramienta empoderadora tanto a nivel individual, en tanto que posibilita la autorreflexión, el pensamiento crítico y la expresión de su propio crecimiento personal, como en la construcción de la identidad colectiva y de una ciudadanía más crítica, comprometida y participativa.

Palabras clave:

metodología participativa, audiovisual, empoderamiento, jóvenes.

Audiovisual as a tool for empowerment in research with young people.

Case studies: HEBE and ActiFem projects

ABSTRACT

This communication presents two research projects, Hebe and ActiFem, in which participatory methodology has been applied and, specifically, audiovisual as a tool for empowerment in youth work. The application of audiovisual pedagogy has involved, in both cases, prior technical training in order to help participants discover different expressive ways and question how it is possible to generate audiovisual narratives closer to our unique way of seeing the world. In both projects, audiovisual is presented as an empowering tool at the individual level, while enabling self-reflection, critical thinking and the expression of their own personal growth, but also in the construction of collective identity and a more critical, committed and participatory citizenship.

Keywords:

participatory methodology, audiovisual, empowerment, youth.

DATA DE RECEPCIÓN: 15/02/2020

DATA DE APROBACIÓN: 28/06/2020

**Manel Jiménez-Morales**

Licenciado en Comunicación Audiovisual en la Universidad Pompeu Fabra (UPF), Barcelona, España, en Teoría de la Literatura (Universidad de Barcelona) y doctor en Comunicación Social (Universidad Pompeu Fabra). Profesor de la Universidad Pompeu Fabra, ha dirigido su centro de innovación (CLIK) y es actualmente comisionado de Educación y Comunicación.

E-mail: manel.jimenez@upf.edu

**Mittzy Arciniega**

Licenciada en Periodismo y Doctora en Comunicación por la Universidad Pompeu Fabra, Barcelona, España. Docente de grado y máster en la Universidad Pompeu Fabra. Investiga la representación de la mujer y la juventud en los medios de comunicación y participa en proyectos sobre educación mediática.

E-mail: mittzy.arciniega@upf.edu

**Ariadna Santos**

Graduada en Comunicación Audiovisual en la Universidad Pompeu Fabra, Barcelona, Espanha, y Máster en Juventud y Sociedad en la Universidad de Girona, Espanha. Actualmente es investigadora predoctoral en el grupo JOVIS.com y trabaja temas relacionados con juventud, redes sociales y género.

E-mail: ariadna.santos92@gmail.com

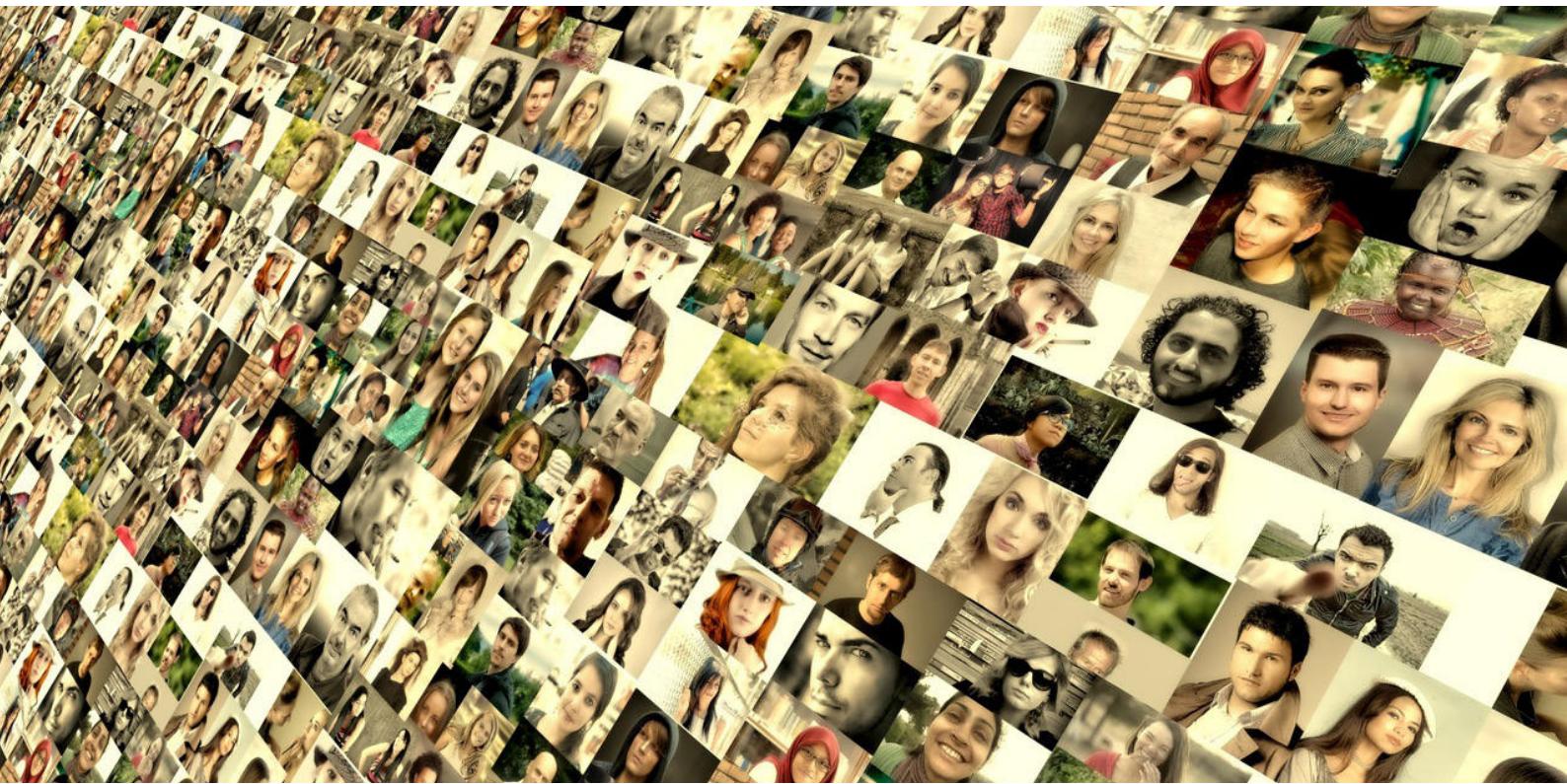


IMAGEN: PxHere

Investigación de tipo etnográfico con jóvenes: una observación participante con personas adultas y jóvenes sobre el movimiento estudiantil

Luís Antonio Groppo
Mariana Ramos Pereira

Introducción

La investigación *La dimensión educativa de las organizaciones juveniles*¹, realizada por el Grupo de Estudios acerca de la Juventud de la Universidad Federal de Alfenas (UNIFAL-MG),² la base de nuestras consideraciones, tuvo como objetivo conocer las prácticas de formación política vividas por los grupos juveniles en una universidad de Minas Gerais, Brasil. Se trata de seis colectivos formados por estudiantes universitarios: tres de carácter político, un curso preuniversitario popular, un colectivo cultural y un grupo evangélico. Entre las técnicas de investigación, se destacaron la recolección de datos, observación participante y entrevistas semiestructuradas.

En otros trabajos (Groppo et al., 2019, 2017), discutimos los resultados de la investigación de campo, con varias observaciones sobre la metodología de la investigación. Este artículo tiene como objetivo discutir específicamente el uso de la observación participante, que caracterizó esta investigación como de tipo etnográfico.

En particular, el artículo busca comprender la importancia de las relaciones entre personas adultas y jóvenes en una investigación de ese tipo, con la combinación de las miradas, perspectivas y presencias en una observación participante.

Con este fin, se destaca la experiencia de campo en dos eventos de Unión Nacional de Estudiantes (UNE), reflexionando sobre la importancia de la observación participante en estos casos, que fue fundamental para crear confianza y complicidad con los sujetos de investigación, para conocer el contexto más general del movimiento estudiantil, es decir, su macro espacio público, y enriquecer el diálogo durante las entrevistas semiestructuradas. Además, el artículo reflexiona sobre la contribución única que los jóvenes pueden hacer a su propio equipo de investigación, como investigadoras e investigadores.

Investigación de tipo etnográfico y observación participante

La táctica de observación participante, adoptada en nuestra investigación, tuvo como objetivo acceder a la dimensión colectiva experimentada por los estudiantes que investigábamos. La intención era hacer uso de algunas de las importantes cualidades de la etnografía, este conjunto de prácticas de investigación que tiene como objetivo conocer en profundidad la forma de vida y la manera de pensar de grupos sociales, tan bien desarrollado por la Antropología. Entre estas cualidades, el posible acceso

1 La investigación *A dimensão educativa das organizações juvenis: Estudo dos processos educativos não formais e da formação política no interior de organizações juvenis de uma universidade pública do interior de Minas Gerais* fue coordinada por Luís Antonio Groppo, apoyada con una Beca de Productividad de Investigación del Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) y realizada entre marzo de 2016 y febrero de 2018.

2 Proyecto de extensión en interfaz con la investigación coordinada por Luís Antonio Groppo, compuesto por estudiantes de pregrado y posgrado de UNIFAL-MG, además de estudiantes de secundaria con una beca de Iniciación Científica Junior y miembros de la comunidad externa.

a los valores culturales tal como se viven en la práctica, aplicados a ejemplos concretos, en momentos ordinarios o incluso dramáticos de la vida de los sujetos investigados. (Fonseca, 1999, Brandão, 2007).

Sin embargo, nuestra investigación tenía como objetivo principal conocer los procesos educativos informales y no formales experimentados por los colectivos juveniles de la universidad de Minas Gerais. Dado el enfoque, típico de las investigaciones educativas – donde el interés no es la descripción completa o exhaustiva de toda la vida de un grupo social – ciertos requisitos tomados como clásicos de la etnografía no tuvieron que cumplirse, especialmente la permanencia a largo plazo. Es por eso que, en educación, lo que generalmente tenemos es una investigación de tipo etnográfico, según Marli André (1995), quien hace uso de algunas de las tácticas habituales de la etnografía.

Pero también hay requisitos que no lograron cumplirse, al menos en este caso, ya que lo que se investigó era relativamente familiar. Varias actividades de estos colectivos fueron presenciadas diariamente por el Grupo de Estudios acerca de la Juventud de la Universidad Federal de Alfenas. Por lo tanto, la mayoría de los sujetos observados en acción, así como las diversas prácticas y discursos de los colectivos estudiantiles, no eran exactamente ajenos, lo que refuerza nuestra investigación como de tipo etnográfico.

La extrañeza, sin embargo, sería conquistada precisamente cuando el autor y la autora observaron los principales eventos nacionales en que los sujetos de investigación participaron, como los eventos de UNE. Se trataban de eventos desconocidos, tanto para los observadores como para la mayoría de las y de los estudiantes de los colectivos que, en su mayor parte, nunca habían participado de este tipo de eventos. Por lo tanto, la inmersión en los eventos nacionales del movimiento estudiantil permitió cierta extrañeza en relación a la situación investigada, lo cual fue muy provechoso, especialmente para la construcción de problemas a investigar. (Fonseca, 1999).³

5ta ENUNE, 2016

Este ítem informa sobre la actividad de investigación de tipo etnográfica durante la 5ta Reunión de Negros, Negras y Titulares de Cupos raciales universitarios de UNE (ENUNE), en Salvador, Bahía, entre el 3 y el 9 de agosto de 2016.

Contribuyó para este relato, el texto que los miembros del Grupo de Estudios acerca de la Juventud de la UNIFAL-MG habían indicado para ser debatidos, meses antes, de autoría del antropólogo urbano José G. C. Magnani (2009), sobre el “festival de los sordos”. Magnani dice que son especificidades de la etnografía: la práctica, la experiencia y una cierta noción de totalidad. La práctica se refiere a los pasos más o menos planificados

3 El sujeto que investiga, cuando siente extrañeza en determinada situación, al formular e incluso resolver problemas de investigación, todavía tiene que reconocer que el principal instrumento de investigación en la etnografía es el sujeto de investigación mismo. Este sujeto está involucrado con el campo a través de su cuerpo y sus sentidos. (Oliveira, 2006).

y sistemáticos de la etnografía, como el contacto, la inserción, el registro y la redacción de los diarios e informes. Sin la práctica, no sería posible lo que es, quizás, más importante a saber, la experiencia, que son momentos imprevistos y discontinuos, pero reveladores. La totalidad se refiere al conjunto más amplio de procesos, prácticas, organizaciones y sujetos que dan forma al contexto en el que se mueve el grupo o grupos específicos que son investigados - en el caso de esta investigación, esta totalidad se denomina *movimiento estudiantil*. En el viaje a ENUNE, principalmente las categorías de práctica y de la experiencia fueron vivenciadas por el autor, mientras el evento CONUNE movilizará principalmente la noción de totalidad.

Con respecto a la práctica etnográfica, como ya se anunció, no hubo exactamente una inmersión en la vida diaria de los estudiantes, ya que se vivía una experiencia no diaria y discontinua. Casi todos y todas asistieron a la reunión de UNE por primera vez, mientras que una parte relevante no tenía ninguna militancia previa. Eran 15 estudiantes: 11 mujeres y 4 hombres; 6 militantes y 9 no militantes que recibieron la invitación de militantes; una pequeña mayoría se declaró heterosexual y todos y todas afirmaron ser negros - lo cual era un requisito para participar como estudiante en ENUNE. El viaje entre el Sur de Minas Gerais y Salvador, separado por 1.700 km, ocurrió en medio a hermosos paisajes del Norte de Minas Gerais y de Agreste Baiano, muchos de ellos completamente ajenos al autor. Fueron dos días para ir, dos días para volver.

El comienzo del viaje fue bastante monótono y silencioso. El autor ha forzado un poco las conversaciones y la intimidad, abusando un poco de su condición de profesor responsable por el viaje, dados sus intereses como investigador, pero también como una persona que desea relaciones humanas. Pero pronto se dio cuenta de que era mejor esperar, que los y las estudiantes entendiesen el motivo del autor estar ahí y que, probablemente, tomarían la iniciativa de buscarlo para conversar. Esto realmente sucedió, y el autor tuvo varias oportunidades para participar o escuchar conversaciones incidentales muy relevantes. En la mayor parte del tiempo, estuvimos en el autobús a camino de otro estado, o entonces acampando a la intemperie en la Universidad Federal de Bahía, o hasta divirtiéndose en las playas de Salvador: celebramos el cumpleaños de uno de los conductores, en el trayecto de ida, en Francisco Sá, Minas Gerais; el autor prestó dinero en efectivo a algunos de los viajeros (que pagaron más tarde), especialmente durante el viaje al Agreste Baiano, donde las tarjetas de débito no funcionaban; el autor fue un confidente de los relatos de las relaciones amorosas de un estudiante durante las fiestas (las *Culturales*); el autor comió y bebió con los estudiantes en la playa o en restaurantes en el camino y, también, se emocionó al presenciar el momento en que las hermanas gemelas tomaron el primer baño de mar de sus vidas; sufrió la justa ira de la estudiante feminista por un comentario machista e infeliz, pero además de disculparse, usó sus conocimientos de la historia del movimiento estudiantil para crear una buena relación con ella más tarde; fue testigo de la decepción de los estudiantes no militantes cuando el grupo minero, inicialmente unido, se dividió en dos, cada uno siguiendo el colectivo político correspondiente; escuchó las quejas de los militantes de que los hombres blancos habían coordinado mesas de discusión y que había un gran número de estudiantes no negros en el evento (que hicieron una falsa declaración para poder hacer “turismo”);

el autor ayudó a los estudiantes que habían bebido demasiado y negoció los precios en hoteles y pensión en los trayectos de ida y vuelta, aunque la mayoría de los viajeros prefirieron dormir en el autobús; el autor fue testigo de tensiones entre militantes de diferentes colectivos en el autobús, así como una discusión entre dos militantes del mismo colectivo; casi al final del viaje, el autor, probablemente, decepcionó a sus informantes, que, afortunadamente, relevaron su actitud, cuando él se desesperó después de tres horas de música “sertanejo universitaria” y pidió que cambiasen el tema.

Por lo tanto, gran parte de los días y noches fueron oportunidades para conversaciones y entrevistas poco formales, algunas bastante reveladoras. El contacto continuo fue, gradualmente, trayendo mayores y mejores conocimientos sobre los estudiantes que militan o viven la atracción por la militancia, sus características, intereses, pertenencia social, relaciones de género y relaciones afectivas. Pero, también, proporcionó una gran cantidad de datos sobre los militantes y estudiantes que la militancia quiere atraer a la organización.⁴ En ese momento, a mediados de 2016, los estudiantes que no eran militantes eran llamados de *desorganizados*. Solo con la ocupación de la universidad, en octubre de 2016, serían llamados *independientes*.

Sobre la experiencia etnográfica, Magnani (2009) dice que existen básicamente dos tipos: la “primera impresión”, es decir, el contacto con un tema desconocido, y la experiencia reveladora. La primera impresión y la extrañeza que ella trae ocurrió con Magnani, por ejemplo, cuando conoció a una sordociega y su modo de comunicación, o cuando se encontró con el “mar de manos” (hablando en “Libras”⁵) en una fiesta de sordos. La experiencia reveladora se produjo cuando el antropólogo se sintió aislado en la fiesta de las personas sordas, cuando experimentó algo que antes solo sabía racionalmente: el aislamiento de las personas sordas en la sociedad de “hablantes”.

También el autor de este texto vivió, durante el viaje a Salvador, estos dos tipos de experiencia etnográfica, momentos que significaron – en palabras de Lévi-Stráuss (apud Magnani, 2009) – oportunidades educativas que alinearon los conocimientos teóricos y la práctica etnográfica en un todo orgánico. Momentos que partieron de la extrañeza en relación a lo que era investigado, extrañeza derivada de la cultura del investigador y de sus esquemas conceptuales, lo que le permitió nuevas formas de conocimiento. Básicamente, el autor sabía mucho sobre Congresos de UNE por el material bibliográfico.⁶

4 La investigación internacional, según Brooks (2017), ha arrojado resultados similares a los de nuestra investigación sobre la importancia de las organizaciones de estudiantes para la movilización de estudiantes de educación superior.

5 Lengua de Señas Brasileña.

6 Uno de los informes más interesantes es el de Mesquita (2001). A diferencia de lo que Coulter (2007) registra sobre la literatura sobre organizaciones estudiantiles nacionales, las referencias a la entidad representativa nacional, UNE, son relativamente abundantes en Brasil. Esto se relaciona principalmente con el hecho de que UNE desempeñó un papel simbólico y estratégico muy fuerte en los movimientos estudiantiles de la década de 1960 en Brasil, mientras que en otros países las entidades estudiantiles nacionales oficiales tuvieron un papel bastante errático.

Una parte relevante de lo que sabía o creía saber razonablemente se probó y materializó en las experiencias de campo en ENUNE. Pero la materialización, como experiencia sensorial, otorga al conocimiento aún más poder, más significado.

Una cosa fue haber leído sobre las tensiones y los conflictos de bastidores entre las organizaciones estudiantiles que dirigen y disputan UNE. Otra fue vivir estas tensiones como un sujeto que desea asistir a estas sesiones plenarias y debates, mientras estas actividades tenían su horario alterado o eran vaciadas por la coordinación. Otro fue sentir la decepción de ver un hermoso discurso poco aplaudido solo porque la estudiante pertenecía a un grupo minoritario u opositor a la dirección de UNE. Pero fue solo con la inmersión en el campo que el autor descubrió cuánto de las actividades fueron vaciadas o seguidas con poco interés, principalmente, las que tenían asunto político, mientras que las “Culturales” fueron tratadas como una prioridad por la organización y por los estudiantes.

Una cosa era leer sobre las malas condiciones de vivienda en los eventos estudiantiles. Otro es pasar una noche lluviosa en una tienda de campaña afuera, en la cancha abierta ofrecida como “vivienda” para estudiantes negros. Al menos, el autor no tuvo la mala suerte de tener su colchoneta empapada. Aun así, fue desagradable descubrir que una parte importante del liderazgo estudiantil durante ENUNE estaba bien acomodada, fuera de este alojamiento. El autor, un adulto blanco de clase media, no pudo soportar tales condiciones y, aunque indignado, buscó un hotel para pasar las noches siguientes.

El autor experimentó la otredad y la extrañeza de muchas maneras, no solo porque era profesor y adulto, sino también porque era blanco y heterosexual. Cuando el evento se llenó de jóvenes negros y negras, el autor, aparentemente una de las pocas personas blancas presentes, escuchó algunos discursos contundentes contra los “blancos opresivos”, tuvo miedo. Un miedo de origen muy profundo, tanto en su psíquis como en la historia de su país, aunque no había sufrido ningún tipo de hostilidad, ni siquiera había sido objeto de una mirada diferente o de desaprobación. Este miedo proviene del temor profundamente arraigado de las élites blancas de Brasil en relación a la población esclavizada, como el miedo al *haitianismo*, es decir, de una revolución de la gente esclavizada similar a la que pasó en Haití a fines del siglo XVIII. (Azevedo, 1987). Este temor legitimó la creación de un enorme aparato civil-militar en nuestro país para supervisar y reprimir a las personas en la esclavitud, una de las características de la sociedad brasileña del siglo XIX y que aún resuena fuertemente hoy, como en el trato discriminatorio de la policía o en la severidad de los tribunales en relación a las personas negras.

Este miedo también fue una forma de extrañeza que reveló al propio autor la condición de la *blancura* en la que vivía, compuesta de una serie de privilegios y un imaginario lleno de miedos ocultos y prejuicios. (Sovik, 2009). Esta extrañeza surgió solo cuando el autor se dio cuenta que estaba rodeado de una multitud de jóvenes negros y negras, pero no, sintomáticamente, cuando estuvo en la condición familiar de profesor frente a un pequeño grupo de estudiantes negros, un grupo que, por cierto, estaba propenso a expresar su gratitud al profesor por su presencia que hizo posible el viaje a Bahía.

La condición del autor como blanco le traería otro sentimiento: la tristeza de sentirse un invasor en un espacio que no era el suyo. Solo al regresar de Salvador, cuando esperaba a un niño que se sintió mal de salud ser atendido en una Unidad Básica de Salud, una de las activistas le explicó el significado de ENUNE como *auto organizado*: era un evento solo para personas negras y titulares de cuotas raciales universitarias. Cuando el autor había sido invitado a acompañar este viaje, la información había sido diferente: los blancos podían ser oyentes. Aun así, el autor se sintió avergonzado, aunque sabía que gracias a su presencia y la justificación que condujo a la rectoría – diciendo que el viaje era importante para los colectivos de estudiantes, pero también para las actividades de investigación y extensión que el autor coordinaba – fue posible el viaje a ENUNE.

Además, el autor descubrió que el *movimiento estudiantil* se había convertido en un espacio importante para acoger la diversidad sexual de los jóvenes en Brasil. En ENUNE, ya al anochecer, anunciando las *Culturales*, las expresiones de esta diversidad comenzaron a marcar el ambiente, algunos grupos formados por hombres homosexuales, otros por travestis, un transgénero con una hermosa pintura corporal, un militante con vestido y tacones altos. Lo que ya era posible de ser observado en la vida cotidiana de la universidad, es decir, los colectivos de estudiantes como una posibilidad de una libre expresión de la sexualidad, especialmente para las lesbianas, gays, travestis, transgéneros y transexuales (LGBTTs), se estableció en los grandes eventos del *movimiento estudiantil*.

ENUNE fue muy importante para la entrada del autor, con su cuerpo y sus sentidos – no solo a través de la bibliografía – en el *movimiento estudiantil*, este complejo contexto que forma la totalidad donde actúan los colectivos estudiantiles de carácter político de la universidad de minera. Lo CONUNE 2017 profundizaría aún más ese conocimiento.

55to CONUNE, 2017

La construcción de esta noción de totalidad fue uno de los frutos de una investigación que tomó cada vez más la forma de una empresa colaborativa de investigación entre adultos y jóvenes, integrantes del Grupo de Estudios acerca de la Juventud. Una colaboración que ocurrió no solo en las tareas más comunes – la práctica – sino también en el intercambio de las experiencias durante las observaciones y entrevistas.

Esta colaboración también estuvo presente en la construcción de categorías de análisis, como la noción de *micro espacio público estudiantil*. Esta noción nació de la sugerencia de una estudiante de Iniciación Científica, basada en ideas de Regina Novaes (2012) sobre la complejidad del espacio público. Ella ayudó a comprender la dinámica de los colectivos políticos en la universidad investigada, pero también nos llevó a comprender la relación de este *micro espacio* con un *macro espacio estudiantil* más amplio, nuestro *movimiento estudiantil*, que se materializó en momentos como estos, los grandes eventos de UNE, en particular en el Congreso de la Unión Nacional de Estudiantes (CONUNE). (Groppo et al., 2019).

En este artículo, el objetivo principal ha sido comprender la importancia de las relaciones entre adultos y jóvenes en una investigación de tipo etnográfica. En la investigación *La dimensión educativa de las organizaciones juveniles*, presentada aquí, los estudiantes de Iniciación Científica y Maestría en Educación hicieron observaciones sobre la vida cotidiana de los colectivos de estudiantes en aquel *micro espacio público* de la universidad. Trajeron sus datos, informes y diversas experiencias reveladoras desde sus puntos de vista específicos, influenciados por su condición juvenil. Estas experiencias fueron comparadas con las del propio coordinador de la investigación, profesor adulto, presentando un análisis potencialmente más abundante que una mirada solitaria mencionada anteriormente sobre ENUNE.

La conciencia de la importancia de las relaciones intergeneracionales fue otro punto de gran valor para la investigación en sí misma, cuando, durante la reflexión y el análisis sobre el movimiento de ocupación de la universidad minera investigada, nos encontramos con el poder de estas relaciones. Poder que era político y pedagógico, cuando los estudiantes de las escuelas secundarias públicas comenzaron sus ocupaciones en el Sur de Minas Gerais en octubre de 2016, e instaron a los estudiantes universitarios a la solidaridad y a la acción. Luego, los profesores universitarios y técnicos se unieron a la lucha del cuerpo estudiantil que había ocupado la institución. Reflexionamos sobre los procesos de autogestión y autoaprendizaje durante las ocupaciones escolares y universitarias, también sobre los procesos de cogestión de la acción colectiva y el coaprendizaje entre diferentes generaciones, tanto en las manifestaciones callejeras como en las “grandes aulas” en las que los profesores y los activistas experimentados compartieron sus conocimientos con los estudiantes (Groppo et al., 2017).

Por lo tanto, el aumento del carácter colaborativo entre adultos y jóvenes de esta investigación fue *a posteriori*, un aprendizaje de su coordinador y del Grupo de Estudios acerca de la Juventud frente a lo que los sujetos de investigación ya estaban haciendo en su vida diaria. La investigación por la mirada juvenil contribuyó con diferentes impresiones y experiencias distintas en comparación de aquellas presentadas por el investigador mayor, además, el cuerpo joven tuvo acceso a otros lugares y relaciones humanas, tanto por su gran tenacidad, como por su mayor empatía con chicos igualmente jóvenes como él. Esta fue la principal contribución de combinar las opiniones de diferentes generaciones en una investigación de tipo etnográfico.

Así, en 55to CONUNE, en Belo Horizonte, Minas Gerais, en 2017, la investigación experimentó, simultáneamente, dos formas de inserción e interacción: del investigador adulto y de la investigadora joven (estudiante de Ciencias Sociales en Iniciación Científica). Esta observación ocurrió entre el 14 y el 18 de junio, acompañando al grupo de 20 estudiantes pertenecientes a los tres colectivos políticos investigados, que partieron en autobús desde la universidad investigada hasta la capital del estado de Minas Gerais. Solo dos personas que estaban en ENUNE en 2016 ahora también estaban en CONUNE, lo que ya indica la volatilidad de estos colectivos.

El adulto y la joven buscaron ocupar diferentes asientos en el autobús y participar de diferentes actividades en CONUNE. Solo la joven tuvo suficiente energía para acompañar

uno de los Actos políticos, pasar la noche en uno de los campamentos, enfrentar las colas para almorcizar y exprimirse en los autobuses en la Plenaria en el Gimnasio Mineirinho. Aun así, terminó sintiéndose muy cansada por la dinámica alucinante del evento y señaló: “Este tipo de evento es muy extenuante”. Además, su activismo anterior en un curso preuniversitario popular cerca de uno de los colectivos políticos, que creó amistades y enemistades, facilitó su acceso a dos de los colectivos, pero dificultó el acceso a uno de ellos.

Sin embargo, si el cuerpo del investigador adulto limitaba su capacidad de circulación e inserción, su exitosa disposición a dialogar con todos los campos del movimiento estudiantil facilitaría su acceso a todos los colectivos. En CONUNE, el investigador y el investigador a veces se reúnen para compartir registros e impresiones y han hecho un gran uso de los mensajes a través de WhatsApp.

Desde el punto de vista metodológico, los registros del investigador adulto sobre CONUNE agregan poco a lo que se dijo anteriormente sobre ENUNE. Por lo tanto, se destacan a partir de aquí los registros de la joven investigadora. Ella alcanzó un buen involucramiento con dos de los colectivos, convirtiéndose, incluso, en parte de sus grupos de WhatsApp. Uno de ellos, que formaba parte del campo de oposición a la “Mayoría”⁷ de UNE, la invitó a quedarse en el alojamiento del colectivo. Estos dos grupos también fueron muy acogedores con el investigador adulto durante el evento CONUNE. Los militantes del tercer colectivo, con quienes el adulto tenía relaciones cordiales, estaban preocupados por el riesgo de subexposición de su organización en esta investigación. Programaron, entonces, una reunión con el adulto, una semana después de CONUNE, para informar sus puntos de vista sobre el Congreso de UNE.

La joven investigadora obtuvo informaciones muy interesantes sobre las dificultades de los estudiantes pobres para obtener fondos para pagar el registro y los gastos del evento⁸, también sobre las tensiones entre la *base* y el liderazgo y, incluso, quejas sobre el comportamientos machistas y abusivos de hombres militantes. Ella tuvo la suerte (o la mala suerte) de asistir a una mesa donde la tensión entre los colectivos de estudiantes se convirtió en una pelea entre grupos rivales. Ella reveló más sensibilidad a las canciones y eslóganes, que parecen haber afectado más que al investigador adulto, hasta el punto de informar: “algunas canciones parecen venir a mi cabeza”. Ella, que también era coordinadora de un curso preuniversitario popular, en un determinado momento dejó de lado el papel de investigadora y actuó como activista durante el Acto promovido por la Oposición de UNE.

7 Término que se refiere al campo de las organizaciones que tiene desde hace varios años el control de la dirección de la UNE.

8 Por lo tanto, ayudando a comprender, en un contexto local dado, la tendencia más general, propuesta por P. G. Altbach (Luerscher, 2018), de que los estudiantes activistas son predominantemente personas de grupos sociales más privilegiados económica y culturalmente. Sin embargo, la investigación en la universidad de minera demuestra el esfuerzo del creciente contingente de estudiantes de origen popular y negro para ser representados en el macro espacio estudiantil, con resultados con cierta ambigüedad como se informó en Groppo et al. (2019).

Como joven activista, sintió aún más frustración por lo que fue revelado en las Asambleas Plenarias de CONUNE, como la precedencia de la estrategia política sobre los ideales y la discusión abierta de ideas. Ella notó esto con su decepción por la monotonía de la lectura y debate de las tesis, donde nadie prestaba atención: la única preocupación de los colectivos era saber qué grupos se aliarían con quién, para la composición de las listas para la Plenaria final. También señaló la decepción de que un gran colectivo, que hizo campaña bajo el lema “tomar UNE”, compuso una gran lista con la “Mayoría”. Por lo tanto, la joven investigadora simpatizaba con sus colegas que formaban parte de la base de este colectivo, que estaban muy frustrados.

Finalmente, como era una mujer, tenía más miedo de moverse en espacios y tiempos considerados más peligrosos. Este temor hizo con que la joven investigadora prestara más atención a los elementos que pasaron relativamente desapercibidos para el adulto, como la función de las banderas para indicar dónde estaba un específico colectivo en el espacio del Congreso, sirviendo no solo como propaganda y agitación, sino también como señalización.

Consideraciones finales

Potencialmente, hay muchos avances en las investigaciones sobre la juventud que atraen a los jóvenes como parte activa del equipo de investigación, teniendo en cuenta que esta acción debe estar más allá de “tareas” más o menos rutineras, aunque necesarias – parte de lo que Magnani (2009) trata como la práctica de la etnografía. En la investigación presentada aquí, los jóvenes integrantes del Grupo de Estudios acerca de la Juventud fueron muy importantes en la toma de decisiones sobre la metodología, como la construcción y prueba del guion de la entrevista, y contribuyeron con la construcción de conceptos clave para el análisis, como la noción de *micro espacio público*, que ayudó a comprender las relaciones y disputas entre los colectivos políticos de la universidad de minera.

Los resultados se construyeron a partir del debate y libre discusión de los datos – especialmente, los registros de observación y las transcripciones de las entrevistas, respetando los puntos de vista de todos los miembros del Grupo de Estudios acerca de la Juventud, ya sean estudiantes de Secundaria o de Maestría en Educación, no por condescendencia, sino porque se cree que cada mirada, desde su posición peculiar en los ciclos de la vida, trae contribuciones únicas (Moll, 2013). El investigador adulto, coordinador de la investigación, a menudo ejercía la función de sistematizar estos resultados y debates, escribiendo la versión inicial de la mayor parte del trabajo de investigación. Esta versión, que fue construida sobre la base de informes, diarios de campo y registros de análisis de datos durante las reuniones, regresó al Grupo para su posterior análisis y discusión, con la reescritura del texto para su versión final.

Al tratar de revivir la *pedagogía de las ocupaciones*, especialmente aquellas relaciones de coaprendizaje entre generaciones, esta investigación espera ser un ejemplo relevante para las metodologías de investigación que reconocen un papel activo para los sujetos

jóvenes investigadores, en todas las etapas de la investigación, desde la planificación hasta la redacción de artículos e informes. En este artículo, en particular, percibimos cómo la observación del participante permitió, al principio, en el 5to ENUNE, que el investigador adulto blanco pudiera construir experiencias reveladoras sobre la condición juvenil, conviviendo con las dificultades y las alegrías de personas tan diferentes a él, jóvenes y negras. Ya en el 55to CONUNE, lo que sucedió fue una observación participante con dos tipos diferentes de compromiso y dos miradas diferentes: el mismo adulto, junto a la joven investigadora, viviendo experiencias a veces confluentes, generalmente diferentes, aunque capaces de ser comparadas.

Desde el punto de vista de los resultados de la investigación *La dimensión educativa de las organizaciones juveniles*, estos eventos de UNE observados, no fueron los más fructíferos con respecto a los resultados de la investigación. Sus principales contribuciones fueron indirectas, aunque muy relevantes. Primero, fueron fundamentales para conocer, *in loco*, el *macro espacio público* del movimiento estudiantil, que configura la totalidad que también hace referencia al *micro espacio público* de los colectivos de estudiantes de la universidad minera. En segundo lugar, sirvieron para profundizar el contacto con los colectivos investigados, ganando aún más la confianza de sus miembros, incluida la obtención de informantes importantes para nuestras investigaciones.

De hecho, durante el proceso de reclutamiento de militantes como informantes, hubo un mayor acercamiento con algunos estudiantes, hasta el punto de que se convirtan en parte del Grupo de Estudio de Jóvenes. Dos de ellas se convirtieron en investigadoras de Iniciación Científica y, más tarde, en alumnas de la Maestría en Educación, con trabajos que formaron parte de la investigación que, inicialmente, fueron informantes. Similar a lo que Mintz (1984) narra en su texto tributo a Taso, fueron ellas que eligieron al autor-investigador, más que él a ellas. Sin embargo, además de informantes privilegiadas, ellas también se convirtieron en parte del equipo de investigación.

La investigación *La dimensión educativa de las organizaciones juveniles* tuvo muchos avances con la acción colaborativa entre personas de diferentes generaciones, al combinar sus diferentes puntos de vista e interpretaciones, fruto de sus diferentes formas de relacionarse con el tiempo y el espacio social (Mannheim, 1982), incluso sus disposiciones físicas y psicológicas específicas. El registro hecho aquí, sobre esta actuación durante el uso de la táctica de etnografía, tiene como objetivo contribuir a la investigaciones y grupos de investigación que deseen embarcarse en este mismo camino o, como sucedió con el Grupo de Estudio sobre la Juventud, tener el feliz asombro de percibirse a sí mismos llevados por los jóvenes a este interesante camino colaborativo.

Por un lado, los jóvenes miembros del Grupo encontraron un interés en la investigación social y la iniciaron (estudiantes de secundaria y de pregrado) o incluso ingresaron a la carrera científica (estudiantes de maestría), basados en valores que no siempre son comunes en el mundo académico, como la libertad de expresión, iniciativa, creatividad, participación, horizontalidad y solidaridad. Por otro lado, los miembros adultos han estado aprendiendo a escuchar a los jóvenes no solo como informantes, sino también como miembros plenos de un equipo de investigación, obteniendo valiosos informes y registros sobre lugares y personas a los que los cuerpos adultos difícilmente tendrían

acceso, así como ideas, interpretaciones y análisis que difícilmente se aventurarán sin la intervención de sujetos cuya relación con el mundo y el tiempo social es única: jóvenes que pueden vivir la historia como un futuro abierto y la dinámica social como oportunidades para la transformación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRÉ, M. E. D. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- AZEVEDO, C. M. M. **Onda negra, medo branco**. O negro no imaginário das elites. Século XIX. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- BRANDÃO, C. R. Reflexões sobre como fazer trabalho de campo. **Sociedade e Cultura**, v. 10, n. 1, p. 11-27, 2007.
- BROOKS, R. Student politics and protest. An introduction. In: BROOKS, R. (Org.). **Student Politics and Protest**. London and New York: Routledge, 2017. p. 1-11.
- COULTER, K. Students' Organizations in Canada and Cuba: a comparative study. **Canadian and International Education**, v. 36, n. 1, 2007.
- FONSECA, C. Quando cada caso não é um caso. Pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**. n. 10, p. 58-78, 1999.
- GROOPPO, L. A. et al. Coletivos juvenis políticos em uma universidade pública mineira: microespaço público e experiências de participação no movimento estudantil. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 14, n. 3, 2019.
- _____. Ocupações no Sul de Minas: autogestão, formação política e diálogo intergeracional. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v.19 n.1 p. 141-164, 2017.
- LUESCHER, T. M. Altbach's Theory of student activism in the Twentieth Century: ten propositions that matter. In: BURKETT, J. (Org.). **Students in Twentieth-Century Britain and Ireland**. London: Palgrave MacMillan, 2018. p. 2917-317.
- MAGNANI, J. G. Etnografia como prática e experiência. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 15, n. 37, p. 129-156, 2009.
- MANNHEIM, K. O problema sociológico das gerações. In: FORACCHI, M. (Org.). **Mannheim**. São Paulo: Ática, 1982. p. 67-95.
- MESQUITA, M. R. **Juventude e movimento estudantil**. O “velho” e o “novo” na militância. 2001. 189 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.
- MINTZ, S. W. Encontrando Taso, me descobrindo. **Dados: Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 1, p. 45-58, 1984.
- MOLL, J. (Org.). **Os tempos da vida nos tempos da escola**: construindo possibilidades. 2 ed. Porto Alegre: Penso, 2013.
- NOVAES, R. Juventude, religião e espaço público: exemplos ‘bons para pensar’ tempos e sinais. **Religião e Sociedade**, v. 32, n. 1, p. 184-208, 2012.
- OLIVEIRA, R. C. **O Trabalho do Antropólogo**. 2 ed. Brasília: Paralelo 15; São Paulo: Editora da Unesp, 2006.
- SOVIK, L. **Aqui ninguém é branco**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2009.

RESUMEN

Con base en la investigación con colectivos de estudiantes de una universidad en el interior de Minas Gerais, Brasil, se informa sobre el uso de la observación participante como herramienta de investigación. El artículo reflexiona sobre este instrumento, que caracterizó la investigación como etnográfica, destacando la capacidad de la observación participante de crear una relación dialógica relevante entre los sujetos de la investigación. Se relata sobre la observación de eventos de UNE (Unión Nacional de Estudiantes) en 2016, y el 55to Congreso de la Unión Nacional de Estudiantes (CONUNE), en 2017. En ENUNE se estableció una importante relación dialógica entre el investigador adulto y los jóvenes investigados. En CONUNE, más allá de una investigación con jóvenes, la observación participante combinó las miradas del investigador adulto y de la joven investigadora, lo que también permitió lo cotejo de diferentes formas de interacción con los sujetos investigados en el campo. Por lo tanto, se concluye con la defensa, la importancia de que los equipos de investigación tengan espacio para la participación activa de los jóvenes, no solo como “quehaceres”, sino en la toma de decisiones sobre la metodología, en la investigación empírica y en los análisis, mejorando la calidad de la investigación y el impacto de sus resultados.

Palabras clave:

investigación de tipo etnográfico, observación participante, movimiento estudiantil, colectivos juveniles.

**Ethnographic style research with young people:
a participant observation with adults and young people about the student movement**

ABSTRACT

Based on research with student groups from a university in the interior of Minas Gerais, Brasil, it is reported on the use of participant observation as an investigation tool. The article reflects on this instrument, which characterized the research as ethnographic style, highlighting the capacity for participant observation to create a relevant dialogical relationship between the research subjects. The observation of events of the UNE (National Student Union), in 2016 and 2017, are reported. In ENUNE, an important dialogic relationship was established between the adult researcher and young people researched. In CONUNE, in addition to research with young people, participant observation combined the views of the adult researcher and the young researcher, which also allowed the comparison of different forms of interaction with the subjects researched in the field. The article is concluded with the defense of the importance that research teams have space for the active participation of young people, not only as “task makers”, but also in making decisions about methodology, in empirical research and analysis, enhancing the quality of the research and the impact of its results.

Keywords:

ethnographic style research, participant observation, student movement, youth groups.

FECHA DE RECEPCIÓN: 15/02/2020

FECHA DE APROBACIÓN: 28/06/2020



Luís Antonio Groppo

Profesor de la Universidad Federal de Alfenas (UNIFAL-MG), Brasil. Investigador del Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq), Brasil. Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad Estatal de Campinas (Unicamp), Brasil.

E-mail: luis.gropp@unifal-mg.edu.br



Mariana Ramos Pereira

Estudiante de maestría en Educación de UNIFAL-MG, Brasil. Bachiller en Ciencias Sociales por la misma universidad.

E-mail: mariramospereiramrp@gmail.com



IMAGEN: PxHere

Juventudes en espacios marginales: una aproximación metodológica

Annaliesse Hurtado Guzmán

Introducción

Este texto tiene como objetivo analizar algunos trayectos de mi experiencia de investigación que me llevan, no sólo a la comprensión de una realidad social que viven jóvenes en condición de marginalidad en México, sino también al despliegue de interrogantes que mueven al investigador/a a la producción de saberes en el diálogo investigador/a-sujeto joven. Por lo que fue necesaria una aproximación etnográfica y una discusión en torno a la implicación. Es importante señalar que esta reflexión surge del trabajo de investigación que terminé en 2018 titulado: Formas de habitar el espacio público: Identidad colectiva de jóvenes que viven entre la calle y medios institucionalizados.

Por tanto, no será objeto de este texto retomar los análisis sobre los fenómenos de marginalidad y juventudes en espacio público como eje principal de la discusión, sino como realidad social que de forma dialéctica va confrontando, interpelando al investigador/a durante el propio proceso de investigación.

Lo marginal que en estas páginas se intenta retratar a través de la experiencia de jóvenes que viven en situación de calle, toma su potencia en la configuración de agrupaciones callejeras al ser uno de sus elementos instituyentes. El margen, esa zona en la cual la norma social hegemónica se tensa, va a dar paso a realidades sociales que dan cuenta de una forma del ser social del joven que vive en la calle. Estas realidades juegan en las diversas experiencias de solidaridad y disagregación, de muerte y vida; así como de sufrimiento y acompañamiento. En estos escenarios en donde la exclusión social es un referente para dar paso a la integración a nuevas realidades sociales y grupos de adscripción, también da cuenta de la extrañeza, la diferencia y los procesos de estigmatización que experimenta esta juventud en el día a día.

Por tanto, la metodología es un vehículo para la comprensión de esas realidades sociales. La mirada de la y el investigador/a dentro de este intercambio investigador/a-sujeto conocido no es neutral. No por ello es desdeñable, ya que la comprensión que he tenido en la investigación ha requerido diversas vías de acceso a dicho conocimiento. De ahí la pertinencia de trabajar desde la tradición fenomenológico-hermenéutica.

De tal forma, parto de la noción de que la realidad es “interpretada” y producida en esos múltiples contactos con un “otro”, en este caso jóvenes que viven en la calle. Así, Gadamer (1998, p.324) refiere que “tan lejos está el lenguaje de ser una mera explicación y acreditación de nuestros prejuicios, que más bien los pone a prueba: los expone a la propia duda y al contraste del ‘otro’”. Ante ello, es importante generar una explicitación de los diferentes lugares de enunciación para dar cuenta no sólo de los prejuicios que operan antes y durante el proceso de intervención, sino de los lugares de dominio del saber, de ahí que en esta investigación fuera importante no incorporar la visión adultocéntrica.

A partir de estos planteamientos y con sustento en una investigación situada se analiza una realidad que se localiza en un contexto y tiempos determinados, ya que “en cada época y cultura se generan cambios, esto conlleva también a cambios en los diversos

modos de constituirse y diferentes maneras de relacionarse y de establecer lazos sociales, es decir, la construcción de nuevas subjetividades [...]” (Liévano, 2010, p. 9).

Mi acercamiento a estas realidades fue a través de una etnografía multisituada desde George Marcus (2001). Estuve en contacto con el colectivo un poco más de un año. Durante el proceso se fueron utilizando las diversas herramientas que me permitieron mayor conocimiento de dicha agrupación.

El texto se divide en tres apartados. Al interior de los mismos se abordan diferentes trayectos de investigación, que dan paso a cuestionamientos que se fueron presentando a lo largo del proceso de encuentro con los jóvenes, ya que dichos trayectos no tienen una lógica única y los caminos por los cuales se ha de transitar como investigadora no siempre guardan una coherencia en el sentido de su continuidad. Y ese es precisamente el acento puesto: las diversas significaciones y re-significaciones generadas dentro de la relación social entre el sujeto joven y el sujeto investigador.

El Colectivo Taxqueña

Comencé mi acercamiento con las/os jóvenes que viven en las inmediaciones del metro Taxqueña (Ciudad de México), en el contexto del sismo del 19 de septiembre de 2017. Dicho colectivo se ha conformado por jóvenes que llevan alrededor de 14 años en el territorio. Son alrededor de 17 integrantes, en su mayoría hombres. Los diversos factores que generan que los jóvenes lleguen a la calle, entre los cuales se pueden nombrar: los procesos de precarización económica, las dificultades en las relaciones familiares mediadas por la violencia, huida de grupos de delincuencia organizada, conflictos familiares por el exceso de sustancias adictivas, tocan con el proceso de la conformación de la colectividad. En este sentido, para que los jóvenes ingresen a tales grupos y espacios, algunos de ellos han referido la invitación de algún conocido o llegan al espacio y les permiten el ingreso, con la condición de no dañar a ningún miembro.

Cuando los/as jóvenes ingresan a las lógicas de la calle encuentran nuevas vinculaciones sociales. En la medida en que se integran a los modos de ser en la calle, se van tejiendo nuevos nódulos de redes, se habitan nuevos espacios, los cuales son apropiados, y se van generando grupos de pertenencia.

Asimismo, derivado de los diversos conflictos, algunos integrantes pueden migrar de un colectivo a otro dentro del mismo territorio Taxqueña. Fabián relata que la agrupación comenzó con 50 personas, y él se ubica como uno de los iniciadores, se diría de los más antiguos en el grupo. Los movimientos que realizaron en colectivo fueron desalojos, aunque Saúl me corrige y dice que “nos movieron, no nos desalojaron”. Refiere que los mueven cada vez que hay elecciones en el país.

Los jóvenes se integran a dicha agrupación llegando de diferentes lugares del interior de la República; el fenómeno de la migración está inmerso dentro de los elementos por los cuales dichas agrupaciones callejeras se conforman. El grupo predominantemente está integrado por jóvenes entre 19 y 30 años de edad, algunos de ellos han estado

en la agrupación desde que eran niños y han crecido en compañía de sus compañeros a quienes llaman “bandita”, “familia callejera”, “barrio” o “carnales”. Asimismo, en el caso de Gloria y Rosa habían estado en una agrupación callejera en Pino Suárez y otra de ellas en Portales, integrándose finalmente a Taxqueña, Gloria dice que encuentra diferencias entre las agrupaciones y le gusta más Taxqueña debido a que “hay más... unidad”.

Algunos integrantes estuvieron algún tiempo en la cárcel y vuelven al punto de Taxqueña, es un sitio de retorno, un lugar de referencia del cual, aunque traten de buscar otras formas de integración a otros espacios, retornan ante la dificultad de mantenerse en un nuevo proyecto. Otros más han dejado de vivir en calle, pero retornan al espacio para convivir en algún tiempo durante el día. También existen integrantes que murieron, pero se mantienen en la memoria del colectivo. Algunos se encuentran trabajando y les comparten alimentos, como si el alejarse no borrara los lazos afectivos y la memoria de lo que fueron o son dentro de la agrupación.

El “adentro” / “afuera” y la noción de lo extraño en el proceso de investigación

Dentro se supone que estaremos al amparo de las inclemencias de un mundo exterior que para la cultura moderna – desde Descartes y la Reforma – aparece devaluado. El descredito de lo externo da por sentado que afuera y más cuando nos alejamos del sagrario de la propia subjetividad, todo es banal, pasajero, frío y que allí nos aguardan – dicen – todo tipo de peligros físicos (Delgado, 2007).

Lo externo como devaluado es un tema que toca con la extrañeza, “el extranjero”, como lo conceptualiza Simmel (2012) y lo que ello produce, es algo que quiero apuntar en esta discusión. Los/as jóvenes que viven en calle no sólo viven en el ámbito marginal, sino en el ámbito externo-devaluado de la extrañeza y la distancia social.

La familia, un símbolo que aparece en los relatos y prácticas de los jóvenes también se reconfigura en el “afuera” y la noción de “hogar” no como un ente cerrado. Afirma Arendt (2009, p. 211), “la acción, [...] nunca es posible en el aislamiento, estar aislado es lo mismo que carecer de la capacidad de actuar [...]”.

Entonces era “la extraña”, “la forastera” en palabras de George Simmel (2012):

La unión de lo próximo y lo lejano, propia de toda relación humana, adquiere en el fenómeno del extranjero una configuración que puede resumirse de este modo: si la distancia dentro de la relación significa la lejanía de lo cercano, el extranjero supone la cercanía de lo lejano. El ser extranjero constituye, naturalmente, una relación perfectamente positiva, una forma especial de interacción [] es un elemento cuya posición supone al mismo tiempo exterioridad y confrontación (p. 21).

Esta exterioridad inicialmente me permitía el juego del “dentro” y el “afuera”. Era un elemento de confrontación, pero también uno que era lejano en la cercanía, era desconocida pero existente ya en sus marcos de referencia. La forastera o “la extraña”, “lo extraño”, “lo desconocido”. ¿Qué nos produce “lo extraño”, “lo desconocido”?; ¿cómo nos relacionamos con lo extraño? Retomar las discusiones de Simmel en torno al “ser extranjero”, me permite reflexionar el momento en el cual deje de ser extraña, o forastera dentro del Colectivo Taxqueña; ¿en qué momento soy integrada e invitada a compartir los alimentos, el tiempo, sus espacios, sus actividades?

Primeramente, mi interés fue encontrar algún tipo de vía hacia la transformación de la noción de “forastera”. Las creencias previas construidas en torno a ellos y al espacio de la calle ligado a la inseguridad generaban barreras y distancias que obstaculizaban el acercamiento.

Al respecto de las barreras y la construcción del miedo, platicando con una líder de equipo en una organización, mencionaba su temor acerca de mi inserción como investigadora en calle sin una protección y respaldo institucional, lo que me sometía a los riesgos de estar en dicho espacio. El miedo en este sentido fue nombrado en diferente forma y si bien advierte sobre posibles peligros presentes en calle, también es un elemento que interviene negativamente para lograr una proximidad con un “otro”; es así como el miedo y los prejuicios se cuelan en la interacción social y afectan la forma de relación social. En este sentido:

La localización de lo incierto, las limitaciones en el uso del espacio, los imaginarios del otro, y el manejo espacial del temor, entre otros, son algunas de las formas en las que el miedo se materializa en la ciudad. Todo esto en definitiva contribuye a evidenciar cómo las emociones se filtran en los entornos sociales, así como en las experiencias subjetivas de los individuos. En este sentido se confirma la relevancia simbólica de los lugares en tanto se relacionan directamente con las emociones que evocan (Aguilar; Soto, 2013, p. 15).

En tal tenor, si bien la calle no cuenta con murallas físicas, sí se crean “murallas simbólicas”, como lo nombra Rossana Reguillo (2008, p.66), donde el rostro del extraño también sería una alteridad amenazante. El miedo circula tanto en este espacio devaluado como en este “tejido de significados”, como lo expone Le Bretón (2013, p.70) cuando refiere a la emoción cargada de un tono afectivo.

En otra vertiente, estas barreras surgidas me permitieron discutir sobre procesos psicosociales que también tocan al investigador dentro del mismo proceso de investigación. En este sentido, George Devereux (2012) advierte que existe afectación en la relación entre observador y sujeto, teoriza sobre las transferencias y contratransferencias que se producen y con ello la ansiedad surgida de esta cercanía dentro del proceso investigativo. La pregunta no sólo era ¿por qué se producen estas ansiedades? sino, ¿cómo estas ansiedades se despliegan en el proceso de investigación generando una intervención en el mismo?

El primer día que conocí a las/os integrantes del Colectivo Taxqueña, inicialmente me acerqué a la madre de Gloria, quien no era parte de la agrupación, pero sí se ligaba a ella por el vínculo con su hija. Después me dirigí a Gloria para exponerle la intención de mi presencia. Permitieron que me sentara en su sillón y al paso de varias horas, se fueron acercando Raúl y Arturo, más tarde Fabián; me contaron historias de su vida. Raúl se levantó la playera y me enseñó una gran cicatriz producto de una cuchillada; en ese momento me veían como una proveedora que podría llevarles algún tipo de ventaja. De alguna manera, ya estaba dentro de un territorio físico, mas no “dentro” de un territorio simbólico. Posteriormente, llegó la madre de Fabián con comida, me invitaron a comer con ellos/as. Ese fue un momento importante, me dieron de comer, y refán.

Posteriormente, mientras ingresaba a las prácticas que el colectivo de jóvenes me permitía compartir, me debatía entre diversos quehaceres como investigadora y que tocan el ámbito de la ética. Inicialmente, estaba impreso el signo del secreto de mi propia identidad como estudiante de un posgrado; a medida que iban pasando los días, se me hacía difícil seguir manteniendo ese secreto, por diversas razones; consideraba que el miedo que en un primer momento transitaba en mí se había disipado. Primeramente, debido a la sensación de confianza y, posteriormente, porque los integrantes del Colectivo me concedían cierto cuidado ante los peligros tanto al interior como al exterior de sus territorios. En segundo lugar, esa sensación de “reciprocidad” me traía inquietudes al pensar que la “verdad” era un valor que debía retribuir, dado el cuidado y la apertura, así como la pertenencia que me proveían. Esa tensión que experimentaba era producto de mi lugar como investigadora y mi forma de inserción, así como del camino elegido para transformar los modos de hacer investigación cualitativa.

En este último punto, la agrupación me compartió su desconfianza por los “extraños”, ya que, a su decir, en una ocasión se quisieron llevar a Gloria argumentando que eran de IASIS (Instituto de Asistencia e Integración Social), por lo que, derivado de los riesgos que provee la calle, surgen tales desconfianzas.

El estar “dentro” también dependía de la transformación de mis modos de hacer investigación; no fue una condición rígida o estática, de ahí que la noción de sujeto conocido de Vasilachis de Gialdino (2006) revierte una importancia en esta investigación. Afirma: “la posibilidad de que el sujeto conocido sea al mismo tiempo una parte activa en la construcción cooperativa del conocimiento y una presencia no obscurecida o negada, sino integralmente respetada en la transmisión de éste” (p.52). Fueron los/as jóvenes que viven en calle, y específicamente con quienes tuve contacto, quienes fueron partícipes del propio proceso de construcción de saberes. En la interacción entre investigadora y sujeto conocido se desplegaron esas vetas de interpretación.

En una ocasión, caminaba por los multifamiliares y había un conflicto con uno de ellos, tenía una congregación de policías alrededor, porque, a decir de los policías, uno de los jóvenes (Colectivo Taxqueña) había pateado a un vecino damnificado dentro del comedor comunitario, motivo por el cual les negarían a todos/as el ingreso; cuando me vio Fabián (no fue el que generó el disturbio pero se asumía como líder hablando por todos/as), pidió mi apoyo para decirles a los elementos de seguridad que a Fabián lo

conocía y que él era tranquilo, y decidí confirmar lo que decía con base a la relación hasta ese instante generada. Los policías se retiraron, y sentí la alianza con Fabián, quien me dijo que a partir de ese momento nadie del Colectivo me iba a tocar; sitúo este evento como un accidente que me permitió cierta relación dentro del colectivo de jóvenes que no hubiera tenido, si no hubiera estado en la calle.

Así, participar de su dentro en términos de acercarme a sus subjetividades tanto en la dimensión singular atravesada en su dimensión colectiva generaba en mí, como investigadora, un trayecto. El dentro se construye. El estar afuera también comporta una elección o no, dependiendo de las tensiones generadas en el dentro.

La primera vez que Esteban me invitó a entrar en su espacio de vivienda debajo del puente, aún no entendía bien las reglas del espacio. Ese día, cuando recibí la invitación, estaba platicando también con Saúl; me trasladé a unos pocos metros para entrar en la que podría ser una habitación construida en ese espacio público. Le pedí a Saúl que se sentara junto a mí, él se acercó, pero no entró, porque no había sido invitado. Eran del mismo colectivo, pero los conflictos entre ellos también generaban una delimitación del “dentro” y “afuera” en términos de territorios, la intimidad dentro del espacio público.

El “dentro” y el “afuera” tienen sentido desde diferentes referentes. El espacio en sí mismo no crea un “dentro” o un “afuera”, sino los significados asignados por determinados sujetos o grupos humanos. La acción de Saúl permitía visualizar las tensiones internas en el grupo, pero también las reglas implícitas. ¿Qué significaba entrar en el espacio sin ser invitado? Había una historia en donde la violencia se hacía evidente, real o imaginaria. Un asesinato de un integrante en el cual se señalaba a Esteban como el responsable, y aunque no había sido comprobado, la duda jugaba en su imaginario grupal. En este sentido, el miedo también es uno de los elementos que intervienen para delimitar el contacto con los demás.

A lo largo de mis diversos contactos con el colectivo de jóvenes, otros cuestionamientos eran ¿Soy parte del grupo?, ¿debo quedarme a vivir con ellos/as? Otro interrogante hacía referencia a la experiencia que había dado paso a esas otras formas de vivir en la calle y de la calle.

Nunca podría estar tan “dentro” como ellos lo estaban de ese “entre” que habían construido en el espacio al cual alguien le había bautizado “bajo del puente”, un espacio tanto físico como simbólico, un “entre” en el cual las historias singulares se entrelazaban para formar una red afectiva que se encubría tras el rostro del “extraño”. Este ámbito de lo común y lo construido en ese “entre” toca con el tema de la proximidad. “La capacidad de que alguna cosa, o más bien algunas cosas, y algunos, estén ahí, es decir que ahí se encuentren los unos con los otros o entre ellos, siendo el con y el entre, precisamente, no otra cosa sino el lugar mismo, el medio o el mundo de existencia” (Jean Luc-Nancy, 1999 apud Esposito, 2003, p.17). Este punto de encuentro, de comprensión y cercanía me exigía, por un lado, una inquietud acerca de su creación en el contexto de calle y, por otro, los desafíos que imprimía mi lugar como investigadora.

Ciertamente, no sabía qué era dormir en la calle, vivir el sentimiento de desarraigado de lugares a donde se perteneció en algún momento o generar esa tensión por sobrevivir en el día a día, pero sí logré experimentar lo que se siente ser recibida “dentro” de un colectivo callejero de jóvenes. En tal punto, uno de mis cuestionamientos era ¿qué tan cerca se debía estar para generar una comprensión?

Esta línea delgada que separa al sujeto investigador/a del sí mismo que le constituye se trastoca cuando tiene que interactuar en un “dentro”, aún cuando el lugar que ocupaba mi presencia y el “dentro” en el cual me insertaba no era el mismo que el construido por los/as jóvenes del Colectivo Taxqueña.

Después de mi primer contacto y la aceptación de mi presencia en su territorio, considero, fue uno de tantos en los cuales la imagen de “extraña” se fue diluyendo en la relación cotidiana. Fui con la intención de generar actividades, les pedí que pintaran en una hoja de papel craft lo que significaba vivir en ese espacio, y lo hicieron, algunos estaban muy cooperativos. Pero me di cuenta que la actividad era una acción construida previamente y no por ellos, aunque todo lo que se integraba al territorio rompía la rutina cotidiana de su día a día y tales actividades también generaban un conocimiento. Les pregunté qué les gustaba hacer o qué les divertía, les llevé un balón, estuvimos jugando por varias horas; sin embargo, después me fueron enseñando los juegos que no necesitaban de cosas compradas; podían jugar generando sus propios juegos con materiales a su disposición, como el juego de poliana, el cual se juega dentro de la cárcel y que ellos habían confeccionado con un pedazo de cartón, y un marcador para distribuir las casillas, las fichas era cacahuates o piedras que tomamos del piso. Después, sólo iba para compartir el día, era lo único que tenía que hacer.

Por tanto, he retomado algunas perspectivas teórico-metodológicas que permiten la reflexividad o la explicitación de la implicación en tales procesos: Bourdieu (2003) habla acerca de la reflexividad, generar tal proceso permite no sólo una pretendida vigilancia epistemológica, sino también un cuestionamiento a las perspectivas esencialistas o funcionalistas de hacer investigación, así como un cuestionamiento al lugar del investigador/a. “Lo que se pretende objetivar no es la especificidad vivida del sujeto conocedor, sino sus condiciones sociales de posibilidad y, por tanto, los efectos y los límites de esa experiencia y, entre otras cosas, del acto de la objetivación” (162-163).

Desde las metodologías horizontales, se pone en práctica el modelo dinámico de interacciones en constelaciones: “Cada persona forma parte de una constelación relacional de diversos actores que son caracterizados por múltiples lógicas, prácticas y discursos, debido a su posicionamiento en determinados campos sociales, institucionales y contextos poscoloniales” (Corona; Kaltmeier, 2012, p. 35). Corona y Kaltmeier, refieren que para “evitar el narcisismo de la autoreflexividad, criticado por Bourdieu (1995), es importante considerar la construcción social del saber”. Retomando el modelo dinámico de interacciones por constelaciones, se permite la descolonialización del saber a través de un análisis de los diferentes actores involucrados en los diversos momentos del proceso de investigación.

Desde el análisis institucional René Lourau (2001), al hablar de implicación, refiere la importancia de dar cuenta de las diferentes relaciones en las cuales se está inmerso dentro de la multiplicidad de grupos de referencia y pertenencia desde los cuales se genera una comprensión de las realidades sociales.

La transversalidad, en tal contexto, me permitió exponer el entrecruzamiento que he venido discutiendo, así como poner en cuestión mi relación como investigadora.

La transversalidad reside en la conciencia confusa de pertenecer a un todo que nos vuelve semejantes a los demás y, por lo tanto, susceptibles de estar siempre presentes en nuevos repartos del botín entre “semejantes”. La pertenencia próxima o lejana, objetiva o imaginaria, o bien simbólica es el criterio de participación. Para estar en condiciones de participar hay que poseer ricas pertenencias; para poder dar, hay que poseer (Lourau, 2001).

Al respecto, quiero apuntar que este conjunto de relaciones conscientes o no, como lo expone Rene Lourau, que existen entre el actor y el sistema institucional, así como lo que se produce en ese contacto, es lo que durante este apartado se discute, con la finalidad de dar comprensión a los caminos que llevó este proceso de construcción de saberes. Así la enunciación de los diversos actores y los procesos psicosociales generados permiten una vigilancia epistemológica.

Para el caso de esta investigación retomo la etnografía multisituada porque había decidido, derivado de lo antes señalado, que mi ingreso a la compresión de las realidades sociales de jóvenes en procesos de precarización social sería dentro de su propio contexto. Para ello, la etnografía multisituada me generó una vía que primeramente debía ser comprendida.

Las lógicas culturales, tan buscadas en antropología, son siempre producidas de manera múltiple, y cualquier descripción etnográfica de ellas encuentra que están, al menos parcialmente, constituidas dentro de sitios del llamado i.e. (instituciones interconectadas, de medios de comunicación, mercados, estados, industrias, universidades; las élites mundiales, expertos y clases medias).

George Marcus (2001, p.112) explica que “las estrategias de seguir literalmente las conexiones, asociaciones y relaciones imputables se encuentran en el centro mismo del diseño de la investigación etnográfica local (multisituada)”, por lo que el acercamiento a tales colectividades solamente tendrá sentido dentro de estas conexiones. La movilización y las conexiones a seguir están dadas no sólo en sentido topográfico a lo largo de diferentes lugares dentro del espacio público como son: el comedor comunitario, los lugares de recreación, de trabajo, la Basílica de Guadalupe, la convivencia en otros puntos de encuentro, y en medios institucionalizados, así como los desalojos, entre otros, sino que también se proponen diferentes formas de seguirles en esos movimientos, entre lo que se encuentran “seguir la trama, historia o alegoría” y “seguir la vida o biografía”. Al respecto, el seguir su historia es imprescindible, dado que tales historias singulares y de grupo se cuelan a través de sus pláticas.

Así, el adentrarme desde la etnografía multisituada en la vida cotidiana de los jóvenes del colectivo Taxqueña, implicó seguir sus trayectorias, no sólo de movilidades en términos de territorios físicos, sino de la historia colectiva y de los acontecimientos surgidos. Había una memoria del colectivo que logré captar a través de sus narrativas, de notas periodísticas (de años previos) sobre desalojos de dichos jóvenes del territorio, algunos de ellos con violencia física ejercida hacia ellos por parte de cuerpos policiales, que provocó en algunos casos, por ejemplo, en Saúl, la pérdida de la vista por la defensa de su territorio y de sus compañeros. Esas notas periodísticas las crucé con las narrativas de lo que ellas/os referían de su grupo y de sí mismas/os. De igual forma, a lo largo de mi contacto con el colectivo me fueron refiriendo documentales y páginas de facebook que otros grupos de investigación habían creado a partir de investigaciones previas. Por lo que, hubo diversas herramientas que se me fueron presentando a través del proceso de intercambio en el día a día con dichos jóvenes como el uso de la imagen fija que ellos tomaron del espacio público y que contaban historias. Se trasminaba diversos discursos, entre ellos un discurso de desprecio hacia ellos/as que legitimaba su desalojo de los espacios públicos. De ahí que mi interés fuese el ingresar a tales realidades desde un contacto más cercano.

Quiero aclarar que no todos los intercambios en calle son similares, ni los grupos que están presentes en el espacio público, razón por la cual insisto en la acotación de la agrupación de jóvenes Taxqueña para diferenciarlo también de los grupos de delincuencia organizada y de otras agrupaciones que tienen otras lógicas de interacción. Inicialmente, mi participación o presencia en algunas actividades dentro del grupo eran decididas por ellos/as. Había un control que no era mío; sin embargo, para algunos otros casos, no era un asunto de esconder experiencias o de darme cuenta de verdades dentro del grupo, sino que era una cuestión de confianza. Esta se veía reflejada cuando de manera inesperada me compartían fragmentos de su historia, experiencias de dolor y otras de alegría, pero al final había una sensación de encuentro.

El género y el lugar de la investigadora en el proceso de investigación

Dentro de este trayecto de investigación, y a través tanto de las entrevistas como de la observación participante, surgió la categoría del género y violencia de género. Existe una diferenciación entre hombres y mujeres dentro de las relaciones sociales que se generan dentro de la calle. Para la mujer resulta más difícil integrarse a esos modos de vida cuando dentro de las lógicas que impone la calle la sexualidad está mediando. En algunos de los relatos, el cuerpo de las mujeres es utilizado para prácticas de tipo sexual sin su aceptación, lo que han llamado: “me violaron”. Otras formas de uso de los cuerpos mientras aprenden a defenderse ellas mismas es el intercambio de relaciones sexuales a cambio de protección. Algunas de sus historias retratan cómo su cuerpo es territorio de dominación, y por lo regular se mueven en pareja (aunque no es lo general). En el caso de Gloria, su trabajo antes de comenzar una relación con Fabián era la prostitución. Comenta que él le prohibió seguir con esa actividad y al establecer la relación de pareja deja de utilizar el cuerpo como medio de subsistencia.

El sexo, así como el género como investigadora, son elementos importantes a considerar, tomando en cuenta el lugar que ocupa la mujer que habita en calle.

[...] “el género filtra el conocimiento”; es decir, que el sexo del entrevistador y el sexo del entrevistado marcan una diferencia, dado que la entrevista se lleva a cabo dentro de los límites culturales de un sistema social patriarcal que separa las identidades masculinas de las femeninas (Denzin; Lincoln, 2015, p. 167).

La presencia de mi compañero era interpretada de manera inmediata como “mi pareja”, así la presencia de otras dos personas que me acompañaron en algunas inmersiones al campo, eran recuperadas en comentarios sobre las diferentes parejas sentimentales que solía tener; inclusive Gloria me comentó quién consideraba podría ser mejor pareja (refiriéndose a mis acompañantes), eso evitó que me pensaran viable para una pareja sentimental. El ser mujer me posibilitó el acercamiento a Gloria, ya que su pareja Fabián le prohibía el contacto con cualquier hombre, ya sea de la agrupación o no. En tal sentido, tanto el sexo como el género son condiciones que han intervenido en mi acercamiento con los/las jóvenes. La reflexión, fue relevante para ir analizando todo aquello que me acontecía.

Conclusión

Los medios que tiene el científico social para acercarse a ciertas realidades entablan diversas reflexiones. En tales acercamientos existen acontecimientos que escapan al control dentro del propio proceso de investigación. Es en el ámbito de la contingencia, de la sorpresa e inclusive de la interrogación ética que va emergiendo donde surgen las decisiones sobre la intervención que el o la investigador/a debe/puede tener en el campo de investigación.

Quiero apuntar que existe un ámbito reflexivo que constantemente debe interrogar al investigador/a en tal proceso. ¿Cómo conocer sobre lo que no se conoce si no con una posición de apertura? En tal sentido, al ingresar en esas nuevas lógicas de sentido, el y la investigador/a se ven cuestionados en sus propios referentes no sólo científicos, sino de sentido común: las normas, las tradiciones, los valores, el deber ser.

Los saberes preestablecidos construyen sujetos sociales y las formas de acercarse a ellos serán dadas en función de tales construcciones sociales. Por tanto, los prejuicios son vías de interpretación de la realidad social. Así, para el caso de los/as jóvenes callejeros, la identidad estigmatizada, teorizada por Goffman (2006), es un elemento para impedir el contacto social. En ese sentido, resulta relevante la reflexión sobre tales prejuicios existentes al momento de intervenir.

Finalmente, lo construido en la interacción social ha sido determinante para lograr un acercamiento a los sentidos de realidad. El colectivo fue fuente de información por sí mismo a través de las diversas prácticas y discursos construidos en el quehacer cotidiano dentro de la agrupación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUILAR, M.; SOTO, P. (Org.) **Cuerpos, espacios y emociones**: Aproximaciones desde las Ciencias Sociales. México: M.A. Porrúa/UAM-Iztapalapa, 2013.
- ARENDT, H. **La condición Humana**. Buenos Aires: Paidós, 2009.
- BOURDIEU, P. **El oficio del científico**. Barcelona: Anagrama, 2003.
- CORONA, S.; KALTMEIER, O. **En diálogo**. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales. Barcelona: GEDISA, 2012.
- DELGADO, M. **Sociedades movedizas**. Pasos hacia una antropología de las calles. Barcelona: Anagrama, 2007.
- DENZIN, N.; LINCOLN, Y. **Manual de investigación cualitativa**. Volumen IV. Métodos de recolección y análisis de datos. Barcelona: GEDISA, 2015.
- DEVEREUX, G. **De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento**. México: Siglo XXI, 2012.
- ESPOSITO, R. **Communitas**: origen y destino de la comunidad. Buenos Aires: Amorrortu, 2003.
- GADAMER, H. **Verdad y Método II**. Salamanca: Ediciones Sígueme, 1998.
- GOFFMAN, E. **Estigma**. La identidad deteriorada. Buenos Aires: Amorrortu, 2006.
- LE BRETÓN, D. Por una antropología de las emociones. **Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad**, Argentina, v. 4, n. 10, p. 69-79, dic.2012/mzo. 2013.
- LIÉVANO, M. **Bifurcaciones de la subjetividad**. Dispositivos e intervención social. México: Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), 2010.
- LOURAU, R. **El análisis Institucional**. Buenos Aires: Amorrortu, 2001.
- MARCUS, G. Etnografía en/del sistema mundo. El surgimiento de la etnografía multilocal. **Revista Alteridades**, México, v. 11, n. 22, p.11-127, 2001.
- REGUILLO, R. Sociabilidad, inseguridad y miedos: trilogía para pensar la ciudad. **Revista Alteridades**, México, v. 18, n. 36, p. 63-74, 2008.
- SIMMEL, G. **El extranjero**. Sociología del extraño. Madrid: Sequitar, 2012.
- VASILACHIS DE GIALDINO, I. **Estrategias de investigación cualitativa**. Barcelona: GEDISA, 2006.

RESUMEN

En este artículo se reflexiona sobre algunos pliegues de la experiencia de investigación social. Desde una aproximación etnográfica, se busca problematizar el lugar de la y el investigador/a en el proceso mismo de la producción de conocimiento en contacto con jóvenes que viven en condiciones de marginalidad. Se retoman aportaciones teóricas sobre la implicación desde la perspectiva psicosocial, la reflexividad en el trabajo etnográfico; así como contribuciones de la filosofía. Esto permite la discusión sobre la construcción de saberes y realidades sociales a través de la relación con este sujeto joven, que abren paso a fenómenos sociales insertos. Tal condición me permitió seguir la reflexión acerca no sólo de mi posición como investigadora y la relación con mi sujeto de investigación, sino de la red de elementos que están dispuestos al momento de hacer dicha intervención-investigación.

Palabras clave:

implicación, marginalidad, juventudes, colectivo.

Youth in marginal spaces: A methodological approach

ABSTRACT

This article reflects on some folds of the social research experience. From an ethnographic approach, it seeks to problematize the place of the researcher in the very process of knowledge production in contact with young people who live in marginalized conditions. Theoretical contributions on involvement from the psychosocial perspective, reflexivity in ethnographic work, as well as contributions from philosophy are taken up again. This allows the discussion on the construction of knowledge and social realities through the relationship with this young subject, which opens the way to inserted social phenomena. Such condition allowed me to follow the reflection about not only my position as a researcher and the relationship with my research subject, but also the network of elements that are ready at the moment of making such intervention-research.

Key words: involvement, marginality, youth, collective.

FECHA DE RECEPCIÓN: 15/02/2020

FECHA DE APROBACIÓN: 28/06/2020



Annaliessie Hurtado Guzmán

Doctoranda en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco, Ciudad de México, México. Maestra en Psicología Social de Grupos e Instituciones por la misma Universidad. Trabaja temas relacionados a las juventudes en condición de marginalidad en espacio público, migración interna de jóvenes y trabajo informal en espacio público.

E-mail: annahurg@gmail.com



IMAGEN: PxHere

Narrativas (auto)biográficas de liderazgo de jóvenes: pedagogías emergentes en la participación en asociación estudiantil

Alexsandro dos Santos Machado

Irene Reis dos Santos

Rafael Arenhaldt

Como perteneciente a la asociación estudiantil puedo decir que fue un honor muy grande tener un poco de la defensa de la escuela, un poco de contacto interno, pues fue dedicador (sic) creer que tantos estudiantes confiaron en ti y que tantos tienen ganas, deseo y pretensión de asumir este cargo, pero pocos tienen el coraje de arriesgar ser un asociado (R. G. M., 17 años, género masculino).

Ser *asociado*¹ puede constituirse en una honorable experiencia de otorga de confianza de sus pares para asumir un lugar de dedicada acción en defensa de la escuela. Dicha acción puede ser un valiente acto político personal, hacerse pedagógica por tratarse de un actuar ético educativo, en favor de la comunidad de aprendizaje. Este es uno de los sentidos posibles que interpretamos a partir de las narrativas (auto)biográficas de jóvenes participantes activos en asociaciones estudiantiles.

Es de esta acción pedagógica, en favor del bien común de una comunidad educativa, que emerge la palabra *confianza*. Los jóvenes dan una señal y un recado de que participar puede ser una forma de confiar y de que confíen en ellos. Por ello, resignifican el *locus* educativo por su participación.

Etimológicamente, según Cunha (1994, p. 355), en latín, la palabra “con-fiar” puede tener al menos dos orígenes posibles. El primero de ellos está relacionado con el término *fidere*, es decir, “tener fe”. El segundo se refiere al término *filare*, que puede interpretarse como “componer con hilos”. Acogemos y entrelazamos ambos sentidos cuando interpretamos, hermenéuticamente, las narrativas (auto)biográficas de los asociados, pues, como veremos hacia adelante, al ser “con-fiados” por sus pares, los jóvenes relatan que pasan a creer más en si mismos y en la colectividad, colaborando con la mejoría de sus vidas, en comunidad.

En otras palabras, los asociados, por medio de una *pedagogía de la confianza*, anuncian que la participación es un catalizador de energía y creatividad colectiva, que pueden compartir sus ideas y sumar sus acciones a las de otros jóvenes, niños y adultos, impactando, positivamente, su comunidad, no solo para un futuro lejano, sino aquí y ahora.

Este texto presenta resultados parciales de una investigación más amplia, en progreso, que tiene como escenario y estudio la participación de los jóvenes de la asociación estudiantil, de tres escuelas, de Mogi das Cruzes, vinculados a la Secretaría de Educación del Estado de São Paulo, Brasil. Por lo tanto, el objetivo central de este artículo es analizar las narrativas (auto) biográficas de los jóvenes, en el ejercicio de su participación, en la asociación estudiantil, capturando las pedagogías que emergen y se anuncian en este proceso de implicación de sí con el otro, en convivencia, y el modo como estos jóvenes (re)elaboran, en sus trayectorias de vida, las dimensiones y los sentidos de la participación.

¹ Participante de la asociación de estudiantes.

Destacamos que relacionar la participación con juventudes es algo recurrente (Dayrell, 2016; Perondi, 2013; Perondi; Vieira, 2018) y permite a los educadores e investigadores prestar atención a la problemática, en el sentido de la relevancia de reflexionar acerca del hacer ético-político-pedagógico con las juventudes.

Metodológicamente, utilizamos las narrativas (auto)biográficas, entendidas como un proceso de investigación y capacitación, en este caso, en un enfoque cualitativo. Este artículo es el producto de un proceso de investigación-acción, de naturaleza narrativa, que posibilita la interacción e interpretación hermenéutica, en la que se destaca la voz y la palabra de jóvenes líderes estudiantiles.

El ejercicio (auto)reflexivo, a partir de las narrativas (auto)biográficas, está mostrándose como dispositivo potente y fortalece la comprensión de la participación como acto político y de responsabilidad con el colectivo, que implica el reconocimiento de la relación entre educación y los jóvenes, entre la escuela y los jóvenes, entra la dimensión pedagógica y el aprendizaje de los jóvenes o de aprender con los jóvenes.

En cuanto a los procedimientos metodológicos, se realizaron entrevistas-diólogo con los jóvenes participantes, que generaron informes (auto)biográficos orales y escritos. Posteriormente, todas las narrativas fueron sistematizadas y analizadas por un proceso de confección artesanal. Entendemos esta noción desde la perspectiva del *artesano intelectual* (Wright-Mills, 1972) y el *modelo artesanal de la ciencia* (Becker, 1997).

De esta manera, analizamos las narrativas construyendo redes de sentido y significados sobre los modos de ser y estar de las juventudes, sobre los modos cómo se narran y se dicen en los espacios de participación. Finalmente, presentamos reflexiones sobre múltiples pedagogías que establecen redes de apoyo, amparo y confianza entre los sujetos de las comunidades de aprendizajes.

Juventudes y participación social

Además de aprender cosas nuevas de mis colegas asociados, también aprendo a expresar mi opinión, sin temor, y puedo ser escuchada. Son muchos los beneficios de ser asociado, pero, lo más importante, es el protagonismo juvenil, es decir, la participación y la voz activa en la escuela, pudiendo pasar a la dirección las opiniones, sugerencias e ideas de los otros alumnos (A. N., 14 años, género femenino).

La participación de nuestro trabajo en la comunicación ha cambiado algunas cosas y me arriesgo a decir que incluso ha cambiado a algunas personas. Los estudiantes de mi escuela se reflejaron en nuestro trabajo y comenzaron a participar y, con eso, también sus padres. Moviendo a toda una comunidad con un solo gesto (P. L. B. I., 16 años, género masculino).

Ser asociado estudiantil puede ser aún una experiencia de “tener una voz activa en la escuela”, expresándose sin miedo. Las narrativas anteriores ilustran que participar en la asociación estudiantil puede indicar un movimiento de buscar ser oído, haciendo gestión, comunicando e integrando a las personas, por gestos que pueden transformar a los sujetos y a toda la comunidad. Así dan sentido algunos jóvenes participantes de esta investigación, entrelazando sus juventudes y participación social en sus territorios.

Una de las posibles interpretaciones para el origen de la palabra gestión está asociada, etimológicamente, con la entrada latina *gerere* y sus formas *gestio*, *gestiōnis* (Cunha, 1994, p. 384-385). Es posible, entonces, asociar el concepto de gestión con el concepto de gesto, identificado en *gestus*, es decir, lo que fue realizado, no como una simple expresión corporal o emocional. Además, es posible asociar con la entrada latina *gerere* la idea de gestación, germinación.

De manera similar, los asociados, participantes en la investigación, afirman que, entre los principales aprendizajes de la experiencia, están las posibilidades de: (i) transformar la gestión (democrática) de la escuela; (ii) generar transformaciones en la vida de las juventudes; (iii) realizar gestos colectivos y (iv) germinar nuevas formas de vida cuando aprenden a decir su palabra para compartir decisiones colectivas y reinventar el poder.

Practicar la democracia como una forma de vida política y social, junto con instituciones democráticas (como escuelas, asociaciones estudiantiles, sistemas de educación pública, etc.) es buscar inventar múltiples formas de compartir el poder y los procesos de toma de decisiones de interés colectivo (Machado; Arenhaldt, 2016, p. 125).

En este sentido, Fiori (1987, p. 13), cuando presenta la obra *Pedagogía del Oprimido* de Paulo Freire, afirma que “con la palabra, el hombre se hace hombre. Al decir su palabra, el hombre asume conscientemente su esencial condición humana”. Parafraseando al autor, también podemos decir que un joven se hace joven asumiendo, conscientemente, su condición de sujeto histórico y social. Al fin y al cabo, como destaca Valenzuela (2014, p.18), “juventud es un concepto vacío fuera de su contexto histórico y sociocultural”.

Por cierto, la construcción del concepto de juventud, social, histórica y académicamente, requiere contextualización. Según Perondi y Vieira (2018, p. 54-58), hay cuatro posibles abordajes: a) juventud como etapa preparatoria de la vida adulta; b) como un problema, con enfoque en la falta o negatividad, generando miedo y alejamiento; c) como modelo, un producto vendido por el mercado promotor del consumismo; y d) como sujeto de derecho y, por lo tanto, de participación, con instancias democráticas pensadas y preparadas para que esto suceda. En nuestras acciones educativas y académicas, como en este artículo, asumimos esta última perspectiva.

Más allá de estos enfoques, Perondi y Vieira (2018, p. 51) proponen que el concepto jóvenes se entienda en plural, afirmando que:

Hoy en día, está claro que no es solo el tema de la edad lo que define qué es la juventud, sino, sobre todo, sus características sociales, históricas y culturales.

En vista de esto, se puede decir que no existe un concepto homogéneo y universal sobre las juventudes, dado que es necesario analizar cuáles son los contextos en los que se insertan los jóvenes de quienes hablamos.

El concepto de juventud, por lo tanto, va metamorfoseándose de manera compleja, considerando el contexto social, la dimensión histórica y biográfica. Según cada contexto, las juventudes también van asumiendo una carga de responsabilidad y diferentes posibilidades de participación social:

La entrada en la juventud se hace en la fase de la adolescencia y está marcada por transformaciones biológicas, psicológicas y de inserción social. Es en esta fase que se adquiere el poder físico para procrear, en el que la persona muestra signos de necesitar menos protección de la familia y comienza a asumir responsabilidades, a buscar la independencia y a demostrar la autosuficiencia, entre otros signos corporales, psicológicos y de autonomización cultural (Dayrell, 2016, p. 26).

Además, en este artículo, analíticamente, (entre) tejimos las narrativas (auto)biográficas de los líderes estudiantiles, en un esfuerzo ético y estético para escuchar a los jóvenes que se hacen jóvenes cuando reflexionan sobre su condición humana y sus juventudes. A continuación, presentaremos las disposiciones metodológicas que respaldarán el análisis de cómo estos jóvenes de la asociación estudiantil se manifiestan y (re)elaboran sus trayectorias de vida y los múltiples significados de su participación.

De las disposiciones metodológicas: las narrativas (auto)biográficas

Desde un punto de vista metodológico, operamos con narrativas (auto)biográficas como un enfoque cualitativo y desde un movimiento de investigación-formación (Passeggi, 2010; 2015; Passeggi; Nascimento; Oliveira, 2016; Delory-Momberger, 2014; Josso, 2010). Se trata de una actividad de *biografización* que “aparece así como una hermenéutica práctica, un marco de estructuración y significación de la experiencia a través del cual el individuo se atribuye una figura en el tiempo, es decir, una historia que él reporta a un sí mismo” (Delory-Momberger, 2014, p. 27). Mientras que también se lleva en cuenta el proceso de *heterobiografización*, comprendido como el aprendizaje que puede ocurrir al escuchar las experiencias de vida del otro.

En otras palabras, dentro del alcance de este artículo, presentamos las actividades de *biografización* y *heterobiografización*, por el en(tre)lazamiento de las narrativas (auto)biográficas de los jóvenes de la asociación estudiantil que participaron en la investigación, como un ejercicio hermenéutico práctico, por parte de los investigadores y también por parte de los estudiantes que participan en la investigación.

Los datos se produjeron a través de *entrevistas-diálogo*² (Morin, 1996), con el objetivo de un movimiento abierto y sensible, acogedor y respetuoso con la trayectoria de quienes (se) narran y vigilantes a las múltiples posibilidades del movimiento de contarse al otro por parte de quien escucha sensiblemente (Barbier, 1993; 2007).

Después de todo, es en este movimiento *dialógico* de narrar y escuchar, durante el proceso de recopilación de datos, que puede ocurrir el movimiento de (re)mirar a uno mismo, convertido en un dispositivo y objeto de reflexión y autorreflexión, por lo tanto, también formativo. Según Machado (2005, p. 25):

Al narrar, al componer nuevamente la trama de sus vidas, el narrador se revisa a sí mismo y al mundo en el que participa. Se reconoce, se respeta. Etimológicamente, la palabra respeto proviene del latín *res-pectare* (Cunha, 2001, p. 678), es decir, re-respectar, re-ver. En otras palabras, al narrarse los entrevistados, entrelazan sus historias, como artistas, de una manera única que les brinda un tiempo y un espacio para volver a verse a sí mismos, reconociéndose.

La metodología de esta investigación se basa, por lo tanto, en un enfoque epistémico de que la narrativa de alguien siempre se ve afectada por la subjetividad de ambos, quién narra y quién escucha, porque, como lo afirma Machado (2005, p. 35): “El que escucha al narrador, por otro lado, participa en su vida, la experimenta, en una escucha participativa. Además, el que escucha historias narradas experimenta un ritmo, una producción artesanal”.

Operacionalmente, la invitación a participar en la investigación se hizo a todos los miembros de la asociación estudiantil de la ciudad de Mogi das Cruzes. Treinta jóvenes (30) se pusieron a disposición para participar en la investigación, produciendo narrativas orales y/o escritas. Desde el punto de vista de la configuración del grupo de jóvenes participantes, dieciséis (16) de ellos se identifican con el género masculino y catorce (14) con el género femenino, entre 14 y 17 años de edad.

Para fines de identificación, los autores jóvenes de las narrativas (auto)biográficas utilizadas en este artículo están identificados con las iniciales de sus nombres, edad y género de los participantes. Enfatizamos que la investigación que respalda este artículo fue aprobada por el Comité de Ética de Investigación con seres humanos³. Además, todos los encuestados firmaron un documento de asentimiento y los responsables consintieron, por escrito, que ellos formaran parte de la investigación.

² Aunque las entrevistas tuvieran una intencionalidad y fueran orientadas por un guión, en el desarrollo de los encuentros y del estar-junto con los jóvenes, ellas se caracterizaron como “entrevistas-diálogos” (Morin, 1996). “En algunos casos felices, la entrevista se hace diálogo. Este diálogo es más que una conversación mundana, es una busca en común” (Morin, 1996, p. 218).

³ Cabe enfatizar que la investigación obtuvo aprobación del Comité de Ética en Investigación – Brasil, nº 2.398.633.

En(tre)lazando narrativas de los jóvenes de asociación estudiantil: escucha y anuncio de aprendizajes en ambiente colectivo

La asociación estudiantil tiene lados positivos y negativos. Uno de los puntos positivos es que aprendes a trabajar en equipo, a amar a las personas, a pesar de sus defectos. Los puntos negativos son que tenemos que aprender a separar la vida personal de la vida de asociado, tendremos que renunciar a algunas cosas para estar juntos con la asociación (G. B. L., 15 años, género femenino).

Yo solía decir todo el tiempo que odiaba la escuela, que quería dejar la escuela ... en realidad fueron actitudes infantiles que tuve [y mira hacia el piso por mucho tiempo], no pude hablar con mi padre ni nada, no resolvía nada en el dialogo. Recuerdo que un día estábamos allí, y antes de que ella me diera el documento de la suspensión, vino a mí y me dijo: ¿por qué, en lugar de cambiar de escuela, no cambias la escuela (L. M., 15 años, género masculino)?

Ser un joven de la asociación estudiantil puede ser una experiencia de integración de aspectos positivos y negativos de la vida en educación. Al estudiar el discurso educativo, especialmente a través de narrativas (auto)biográficas de docentes, Machado (2005) afirma que uno puede encontrar en la escuela discursos de “rasgos predominantemente novelescos” (p. 135) en los que el narrador se biografiza dicotomizando “la dinámica de su vivir entre bueno y malo, víctima y verdugo” (p. 146). Para romper con los romanticismos y fatalismos en la educación, se requiere una *pedagogía de la ascesis*⁴ que demanda una “voluntad de ir más allá de uno mismo, vivir en un deseo inmanente de ser más, permitiéndose vivir, desanestesiadamente, sintiendo los sabores de (con)vivencias con más intensidad, ya sean placenteras o sufridas” (p. 39).

Y, en este proceso de mejora personal, toda la diferencia puede darse cuando uno encuentra un educador que confía en el educando. Eso se destaca en el discurso de L. M., transscrito anteriormente. En este caso, el narrador asociado explica la invitación, muestra de confianza, hecha por la directora: “¿por qué, en lugar de cambiar de escuela, no cambias la escuela?”.

Al recordar su historia, el estudiante L. M. se biografiza a sí mismo, es decir, entrelaza la intriga que compone su vida (Ricoeur, 2010, p. 93), destacando la acogida de la gestora-educadora en forma de una invitación: transformar la amenaza de un castigo-condena de desterritorialización, por el cambio de escuela, en energía capaz de cambiar su disposición territorial educativa. Se trata de una reprimenda amorosa e incitativa, confiada y movilizadora. Hay, por lo tanto, una *pedagogía de la ascesis* que se anuncia como un posible camino de transformación personal por la actuación colectiva del

⁴ Del griego ασκησις; mejora de la mente, del alma. Ejercicio práctico, entrenamiento. Un modo, un estilo de vida (Liddell; Scott, s/d, p. 124).

educando, en el sentido de “ser más”, un concepto clave de ser humano en Freire (1987), como búsqueda y lucha por la humanización, posibilidad de que los seres humanos transformen el mundo y a sí mismos.

Además, al biografiarse, entrelazando las tramas que conforman sus vidas, los jóvenes reflejan y replantean sus trayectorias formativas en un proceso de ascesis, como cuando M. F. narra sobre lo que llamó su “parte más egocéntrica” antes de involucrarse con la asociación estudiantil, que dio paso al pensamiento de grupo, de comunidad:

Todos tienen esa parte más egocéntrica, de querer aparecer más, de tener razón, pero luego, cuando lo dices en voz alta, te das cuenta de que no lo es, incluso te da vergüenza, porque te das cuenta de que no es aquellos, que es mucho más hermoso, mucho más verdadero, cuando se hace las cosas en conjunto. Se puede crear una solución juntos, con diferentes visiones (M. F., 17 años, género femenino).

Acoger la diferencia, parece ser, a estos líderes asociados, algo importante y deseable. Se dan cuenta de que en la diferencia es que uno crece y que escuchar es un aprendizaje esencial que abre las puertas a muchos otros aprendizajes. Además, demuestran claridad de que lo que se enseña en la escuela, más allá del contenido, sirve para su formación humana, al fin y al cabo, “enseñar es una especificidad humana”, como lo destaca Freire (1996, p. 102).

Cada profesor enseña un poco. Cada uno pasa un poco, así que lo juntamos todo para formar nuestro carácter, quienes somos hoy. Para que podamos cuestionar cualquier cosa tenemos que escuchar. Tenemos que correr y pillar más información. La escucha es válida en todo (G. C., 16 años, género masculino, destaque nuestros).

Enseñar y formar, cuestionar y escuchar, más que verbos resaltados en la narrativa de G. C., revelan formas de concebir el papel social de la institución escolar y comprender la relación pedagógica entre sus actores, desde la perspectiva de los procesos de humanización. Al enfatizar que “para que podamos cuestionar algo tenemos que escuchar”, el narrador incorpora en sus palabras una comprensión práctica de que, nos convertimos en gente⁵ y nos humanizamos con el otro, cuando, en diálogo, escuchamos. Es en Freire (1996) que la relación enseñar-escuchar merece destaque: “enseñar exige saber escuchar”, es decir:

[...] si el sueño que nos anima es democrático y solidario, no es hablando con los demás, desde arriba hacia abajo, sobre todo, como si fuéramos los portadores de la verdad a ser transmitida a los demás, que aprendemos a escuchar, pero es escuchando que aprendemos a hablar con ellos.

⁵ Ver la entrada “gente/gentificação” (Fernandes, 2018) en el Diccionario Paulo Freire, o aún en su variación “gentidade” invocada por Ana Freire en la contraportada del libro *Pedagogía de la Autonomía*, de Paulo Freire.

Solo quien escucha paciente y críticamente al otro, habla con él, aunque, en ciertas condiciones, tenga que hablar a él (p. 127-128).

A su vez, la joven M. F. enfatiza, en su narrativa, el hecho de que, en algunas circunstancias, su participación se reduce a un papel puramente figurativo: “Pero cuando llegamos allí, solo estaba la directora hablando. Los estudiantes solo firmando presencia. Entonces comenzamos a articularnos con ellos y a abrir estos puntos dentro de la escuela. Porque no es solo culpa de la gestión”.

Sin embargo, a pesar de, muchas veces, la participación de los asociados ser oprimida por un discurso adultocéntrico, algunos participantes en la investigación informan que encontraron alternativas para la movilización, especialmente cuando atribuyen a las prácticas de la asociación de estudiantes una dimensión colectiva, que se restringe a: [...] simplemente ayudar. Es participar e involucrarse en asuntos académicos, humanitarios, políticos y con la formación de un joven para el mundo (F. O. A., 15 años, género masculino).

El sentido de participación, dirigido aquí, está en línea y en diálogo con la perspectiva de una disposición ético-estética-afectiva (Bedin, 2006), que se configura en los eslabones y en la presencia de las voces de los actores, en el tejido de la escuela. Una escuela que, a pesar de todos sus problemas, está llena de posibilidades de compromiso a favor de una formación multidimensional: académica, política y humanitaria.

De manera especial, destacamos la gran cantidad de alusiones a esta última dimensión en las biografizaciones de los participantes de la investigación. Hay alusiones recurrentes a las acciones creativas y colectivas impregnadas de solidaridad, generosidad, cuidado y corresponsabilidad. En otras palabras, los aspectos negativos del ambiente escolar y de la sociedad se reconocen, mientras que los atributos positivos de la rutina educativa se perciben, en sí mismos y en la colectividad, a través de acciones de las asociaciones de estudiantes:

Este creo que es el objetivo de la asociación estudiantil. Mostrar a los alumnos que ellos tienen un camino donde antes no había nada. Mostrar a los alumnos algo que ellos piensan que es imposible, pero que es posible. Aprendí algo de mi directora que creo que es muy creativo: estamos viendo un defecto en la escuela, por ejemplo, aquella pared dañada. El pensamiento debe ser: wow, podría arreglarla. Pero no voy a bloquear la vista y hacer como si no la estuviera viendo, porque la estoy viendo. Entonces puedo movilizar personas para que lo persiga (M. F.).

En resumen, a pesar de la existencia de un conjunto de problemas destacados por los jóvenes en el cotidiano de la escuela, hay allí, al mismo tiempo, un potencial estimulante para la transformación, a través de una “pedagogía de la ternura que hace circular por la capilaridad escolar” (Bedin, 2006, p. 207).

Las narrativas (auto)biográficas de los asociados revelan que, debido a la dinámica integradora de una experiencia educativa diaria compartida, a menudo, se activan emociones y afectividades, constituyendo el cemento de la colectividad, de la agregación. Es decir, lo que parece conferir el vivir en la escuela es el gusto de ser vivida, que funda y constituye la fuerza vital de la agregación (Maffesoli, 1996, p. 121).

Consideraciones finales

En una sociedad obsesionada con las clasificaciones, la función social de la escuela parece reducirse a resultados en exámenes nacionales e internacionales, desconsiderando, a menudo, que la vida, en todas sus formas, se experimenta en el tiempo presente. Además, debilita las experiencias educativas al no valorar la escucha sensible de las sabidurías heredadas a través de las historias de vida de los sujetos que conforman la escuela.

En este sentido, la elección metodológica de este trabajo por la escucha sensible de narrativas (auto)biográficas de jóvenes estudiantes que participan en las Asociaciones Estudiantiles, un espacio educativo no-formal dentro del ambiente escolar, fue una opción epistémica y metodológica para producir y analizar datos, hermenéuticamente, a partir de procesos de biografización y heterobiografización.

Inicialmente, descubrimos que las narrativas de los jóvenes confirman lo que Dinello (2007, p. 313) advierte a respecto de la escuela: el contenido se superpone a los procedimientos y se pierde la posibilidad de implementar donde el protagonismo puede ser asumido por quien aprende". Como educadores e investigadores, también dependería de nosotros cuestionar si estamos confundiendo educar con escolarizar. Y, si escolarizando, no estaríamos limitando el conocimiento a lo que cabe dentro de las asignaturas o materias de la escuela, compartimentando los saberes que poco se comunican con la realidad más allá de los muros escolares, todavía restringidos a un paradigma instrucionista (Pacheco, 2019, p. 33), heredado de la primera revolución industrial.

En este sentido, vale la pena recordar que, al analizar las narrativas (auto)biográficas de los jóvenes, este artículo tuvo como objetivo capturar las pedagogías que emergen y se anuncian por las experiencias de participación en asociaciones de estudiantes. El movimiento de (entre) tejer la escritura de este artículo, por lo tanto, hace visible y destaca las narrativas (auto)biográficas orales y escritas de jóvenes que asumen posiciones de liderazgo en las escuelas.

Este movimiento permitió visualizar pedagogías emergentes en los procesos de participación en ambientes colectivos y reconocer múltiples pedagogías, de las cuales destacamos, en este ejercicio práctico de hermenéutica, una tríada que establece redes de apoyo, amparo y atención entre los sujetos de las comunidades de aprendizajes llamadas asociación estudiantil. A lo largo del texto, se tejieron pedagogías y aquí se presentan de forma resumida y condensada:

- *Pedagogía de la confianza*: comprendida la confianza en el sentido de: (i) ser honrado por la otorga de la confianza de los demás mientras se asume un lugar de representación y responsabilidad colectiva; (ii) al ser “con-fiado” para asumir dichas responsabilidades colectivas, esto produce en el sujeto un acto de fe en sí mismo y en la comunidad; (iii) tejer los hilos de la(s) vida (s) con el otro, en convivencia, en colaboración y en comunidad.
- *Pedagogía del gesto*: comprendido el gesto en el sentido de: (i) acción intencional y deliberada para la construcción de las condiciones de posibilidad para la transformación de la gestión escolar, por sus actores y por la asociación estudiantil; (II) práctica intencional y deliberada de promover y generar transformaciones en la vida de las juventudes; (iii) realizar gestos colectivos; (iv) hacer germinar nuevas formas de vida mientras aprenden a decir su palabra.
- *Pedagogía de la ascesis*: ascesis entendida en el sentido de: (i) mejora personal, a través de procesos de biografización y heterobiografización (ii) convivencias en ambientes colectivos, que producen aprendizajes sociales de vida, de comunión y de transformación personal por la actuación en defensa de la escuela.

Dichas pedagogías, resultado de un ejercicio de hermenéutica práctica basado en la narrativa de los jóvenes, expresan el conocimiento aprendido con otros jóvenes, entrelazadas en un cotidiano de toma de decisiones, compartiendo el conocimiento entre sus pares. Al mismo tiempo, la convivencia con educadores, gestores y familiares, especialmente en los ambientes en los que fluyen el diálogo y la escucha, se valora y se considera importante para brindarles soporte y desafiarlos a participar activamente en la producción de conocimiento y de otros mundos posibles

También se debe tener en cuenta que las pedagogías, presentadas aquí, no pueden considerarse o analizarse de forma estanca, como categorías aisladas. Al contrario. La tríada presentada constituye una sistematización de reflexiones basadas en procesos de biografización y heterobiografización, que atraviesan y extrapolan cualquier intento de categorización simplista.

En este sentido, las narrativas de estos jóvenes participantes refuerzan qué experiencias de participación fueron fundamentales para la mejora personal (ascesis), pero esto solo fue posible debido a los diversos gestos de acciones colectivas y participativas y la confianza otorgada por sus pares, educadores, gestores. Podemos concluir, por lo tanto, que la Asociación de Estudiantes puede ser un espacio de transformación social y educativa al proporcionar convivencia entre pares y reunir a los adultos que son parte de la comunidad, escuela y de las familias, dialógicamente.

En el contexto metodológico, entendimos que el ejercicio de la investigación, a través de narrativas (auto)reflexivas, orales y escritas, de jóvenes de asociación estudiantil, posibilitó encuentros e interacciones dialógicas. Esta elección, además de ser coherente con el enfoque epistémico que subyace al análisis hermenéutico de su contenido, permitió la producción de datos como una práctica de escucha sensible adecuada para el ejercicio reflexivo de los procesos de biografía y heterobiografización de los jóvenes.

Y a los investigadores permitió un movimiento reflexivo y sistematizado de la experiencia investigativa.

Por lo tanto, lo que hemos tejido hasta ahora, es un “haciéndose”, un proceso inacabado, una contribución y una invitación a “pensar juntos”, a un “estar-juntos” *bajo y sobre* pedagogías emergentes en los procesos de participación juvenil.

Para concluir, reiteramos que este trabajo indica la necesidad de nuevas investigaciones sobre el tema complejo de las juventudes, la educación y la participación utilizando narrativas (auto)biográficas. Por cierto, la palabra *complexus* puede entenderse como «lo que está entretejido, de constituciones heterogéneas asociadas inseparablemente» (Morin, 2007, p. 13). Es decir, no solo reforzamos que continuaremos trabajando con el tema, sino que, al afirmar que consideramos el tema complejo, indicamos una forma de hacerlo, un enfoque epistémico y metodológico, en estos tiempos oscuros, para reinventar la educación (Morin; Díaz, 2016) y producir ciencia tejiendo juntos, *con-fiando* en que la dialogicidad y el amor son dimensiones fundamentales para tejer la vida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBIER, R. A escuta sensível em educação. **Cadernos ANPED**, Niterói, n. 5, p. 187-216, set. 1993.
- _____. **A pesquisa-ação**. Tradução Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.
- BECKER, H. S. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. 3 ed. São Paulo: Hucitec, 1997.
- CUNHA, A. G. da. **Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa**. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.
- DAYRELL, J. A trajetória do Observatório da juventude da UFMG. In: DAYRELL, J. (Org.). **Por uma pedagogia das juventudes: experiências educativas do Observatório da Juventude da UFMG**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016. p. 17- 78.
- DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e Educação: figuras do indivíduo-projeto**. 2 ed. Tradução e revisão científica Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto, Luis Passeggi. Natal: EDUFRN, 2014.
- DINELLO, R. **Tratado de Educación**. Propuesta pedagógica del nuevo siglo. Montevideo: Editorial Grupo Magró, 2007.
- FEIXA, C. P. **De Jóvenes, bandas y tribus**. Antropología de la juventud. Barcelona: Editorial Ariel, 1999.
- _____. Generación @ la juventud en la era digital. **Nómadas**, Bogotá, n. 13, p. 75-91, out. 2000. Disponível em: <www.redalyc.org/articulo.ox?id=105115264007>. Acesso em 30 out. 2019.
- FERNANDES, C. Gente/Gentificação. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. p. 234-235.
- FIORI, E. M. Aprender a dizer sua palavra (Prefácio). In: FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

JOSSO, M-C. **A experiência de vida e formação.** 2 ed. Tradução José Cláudio, Julia Ferreira; revisão científica Maria da Conceição Passeggi, Marie-Christine Joso. rev. e ampl. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

LIDELL AND SCOTT'S. **Greek – English Lexicon:** an intermediate. New York: Oxford Press, s/d.

MACHADO, A. S. **Contar para viver:** o (re)conhecimento da vontade de potência dos educadores pela narração de suas histórias de vida. Porto Alegre: Nova Prova, 2005.

MACHADO, A. S.; ARENHALDT, R. O projeto juventude em ação e suas pedagogias: narrativas acon-tecidas e emergentes. In: CAYE, M. M. (Org.). **Projeto liderança - juventude em ação: protagonismo juvenil e perspectivas.** Lajeado: Ed. da Univates, 2016. p. 117-135.

MACHADO, A. S.; SANTOS, I. R. O sentido de participar em comunidade: desenvolvimento social da juventude. In: PASSEGGI, M. C. et al. (Orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica em educação: Infâncias e adolescências em espaços escolares e não escolares.** Natal: EDUFRN, 2018. p. 415-432.

MAFFESOLI, M. **No fundo das aparências.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

MORIN, E. **Sociologia.** Madrid: Tecnos, 1996.

_____. **Introdução ao pensamento complexo.** Porto Alegre: Sulina, 2007.

MORIN, E.; DÍAZ, C. J. D. **Reinventar a educação:** abrir caminhos para a metamorfose da humanidade. Tradução Irene Reis dos Santos. São Paulo: Palas Athena, 2016.

PACHECO, J. **Inovar é um compromisso ético com a Educação.** Petrópolis: Vozes, 2019.

PASSEGGI, M. C. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGGI, M. C.; SILVA, V. B. (Orgs.). **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 103-130.

_____. Narrativa, experiencia y reflexión auto-biográfica: por una epistemología del sur en educación. In: ARANGO, G. J. M. (Org.). **Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria.** Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2015. p. 103-132.

PASSEGGI, M. C.; NASCIMENTO, G.; OLIVEIRA, R. As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 33, p. 111-125, 2016.

PERONDI, M. **Narrativas de jovens:** experiências de participação social e sentidos atribuídos às suas vidas. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

PERONDI, M.; VIEIRA, P. M. A construção social do conceito de juventudes. In: PERONDI, M. et al. (Orgs.). **Infâncias, adolescências e juventudes na perspectiva dos direitos humanos:** Onde estamos? Para onde vamos? Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018.

RICOEUR, P. **Tempo e Narrativa.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VALENZUELA, J. M. **El futuro ya fue:** socioantropología de l@s jóvenes en la modernidad. México: El colegio de la Frontera Norte, 2014.

WRIGHT-MILLS, C. **A Imaginação Sociológica.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1972.

RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de una investigación sobre la participación de jóvenes de la asociación estudiantil de escuelas de Mogi das Cruzes, São Paulo, Brasil. Su objetivo es analizar las narrativas (auto)biográficas de estos asociados, aprehendiendo pedagogías que emergen de este proceso de implicación de si con el otro, en convivencia. Preguntamos: ¿Qué piensan acerca de su participación? ¿Cuáles son los obstáculos y cómo los superan? ¿Cuál es la importancia del fomento a la asociación estudiantil para el desarrollo de estas juventudes? Metodológicamente, hicimos entrevistas-diálogo, generando narrativas (auto)biográficas orales y escritas. Los datos se analizaron mediante una hermenéutica práctica, basada en los procesos de biografización y heterobiografización de los entrevistados. Finalmente, presentamos reflexiones sobre las pedagogías múltiples y emergentes que establecen redes de apoyo y amparo entre los sujetos de las comunidades de aprendizaje evidenciadas en las pedagogías de la confianza, del gesto y de la ascesis.

Palabras clave:

narrativas (auto)biográficas, juventudes, pedagogías emergentes, asociación estudiantil.

Narrativas (auto)biográficas de jovens lideranças:**pedagogias emergentes na participação em grêmios estudantis****RESUMO**

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa sobre a participação de jovens de Grêmio Estudantil de escolas de Mogi das Cruzes, São Paulo, Brasil. Tem como objetivo analisar narrativas (auto)biográficas desses gremistas, captando pedagogias que emergem neste processo de implicação de si com o outro, em convivência. Perguntamos: o que pensam sobre a sua participação? Quais são os obstáculos e como conseguem superá-los? Qual é a importância do fomento ao grêmio estudantil para o desenvolvimento dessas juventudes? Metodologicamente, fizemos entrevistas-diálogo, gerando narrativas (auto)biográficas orais e escritas. Os dados foram analisados por meio de uma hermenêutica prática, a partir dos processos de biografização e heterobiografização dos entrevistados. Por fim, apresentamos reflexões sobre as pedagogias múltiplas e emergentes que estabelecem redes de apoio e amparo entre os sujeitos das comunidades de aprendizagens evidenciadas nas pedagogias da confiança, do gesto e da ascese.

Palavras-chave:

narrativas (auto)biográficas, juventudes, pedagogias emergentes, grêmio estudantil.

**(Auto)biographical narratives of youth leaderships:
emerging pedagogies in the participation of student councils****ABSTRACT**

This paper shows the results of students' participation in student council in schools from the city of Mogi das Cruzes, São Paulo, Brazil. Our purpose was to analyze the (auto)biographical narratives of the guild members, capturing pedagogies emerging from this process of implication of oneself with others, in interaction. We asked: What do they think about their participation? What are the barriers to their participation, and how do they manage to overcome them? How important is the promotion of the student council for the development of these young people? Our methodology was based on dialog-interviews, leading to oral and written (auto)biographical narratives. Data were analyzed through practical hermeneutics based on the processes of biographization and heterobiographization of respondents. We conclude by presenting reflections on the multiple, emerging pedagogies which establish networks of support and assistance among subjects in learning communities, as indicated by the pedagogies of trust, gesture and asceticism.

Keywords:

(auto)biographic narratives, youth, emerging pedagogies, student council.

FECHA DE RECEPCIÓN: 15/02/2020

FECHA DE APROBACIÓN: 28/06/2020

**Alexsandro dos Santos Machado**

Doctor en Educación, Profesor Adjunto del Curso de Pedagogía – Educación a distancia de la Universidad Federal Rural de Pernambuco, Brasil. Integra la Comunidad Reinventando a Educação y el Núcleo De Estudos e Gestão do Cuidado (CNPq).

E-mail: alexsandro.santosmachado@ufrpe.br

**Irene Reis dos Santos**

Investiga, en nivel de maestría, acerca de los sentidos de la participación de la juventud. Universidad de la Empresa – UDE, Uruguay. Presidenta de Comunidad Reinventando a Educação. Integra el Núcleo De Estudos e Gestão do Cuidado (CNPq).

E-mail: irene@coreduc.org

**Rafael Arenhaldt**

Doctor em Educação, Profesor Adjunto de la Faculdade de Educação y Profesor Permanente de PPGENSAU/FAMED de la Universidad Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Brasil. Integra la Comunidad Reinventando a Educação y el Núcleo de Estudos Educação e Gestão do Cuidado (CNPq).

E-mail: rafael.arenhaldt@ufrgs.br



IMAGEN: PxHere

El recurso de la “metodología de las cartas” como forma de captura de los flujos urbanos de jóvenes contemporáneos

Victor Hugo Nedel Oliveira

Andreia Mendes Dos Santos

Miriam Pires Corrêa De Lacerda

Para empezar la charla: la ciudad y su jóvenes

Los jóvenes contemporáneos y los espacios urbanos son dos campos del saber que están en constante movimiento, en la medida en que los jóvenes y las ciudades se reinventan cada día, con lo que el trabajo de los investigadores en estos campos es conducente a pensar siempre en nuevos temas de investigaciones. El propósito de este trabajo es presentar una metodología de captura de flujos urbanos de los jóvenes contemporáneos, a partir de lo que se denomina “metodología de las cartas”, como se presentará en el artículo y teniendo como fondo la ciudad de Porto Alegre y como sujetos, jóvenes del Colégio de Aplicação de la Universidad Federal de Rio Grande do Sul (UFRGS).

La ciudad de Porto Alegre, capital del estado de Rio Grande do Sul, una provincia de Brasil, comenzó su historia en 1752, con cerca de sesenta parejas portuguesas de los Açores, que esperaban una demarcación de tierras en el noroeste del estado por el gobierno portugués. Con el retraso, se establecieron en el llamado Porto de Viamão, primera denominación de la actual ciudad de Porto Alegre.

Trazando un panorama geográfico en las orillas de la capital se encuentra el Lago Guaíba, lo que permitió la importación y exportación de productos a Porto Alegre a través del Cais do Porto. Situado en la zona central, es cerca de este muelle que comienza el muelle del Guaíba hacia el sur de la ciudad, con sus diferentes puntos, como Muelle del Gasómetro, Muelle de la Asunción o Muelle del Ipanema, siendo nombrado o por edificios culturales cerca del lugar o por los barrios. En Porto Alegre, hay varios lugares de cultura y ocio, que pueden ser públicos o privados. Hay una fuerte presencia de museos como el Museo del Estado de Rio Grande do Sul, el Museo de Arte Iberê Camargo, el Museo de la Ciencia y Tecnología de la PUCRS, entre otros. También hay eventos culturales importantes como la Feria del Libro de Porto Alegre y la Bienal del MERCOSUR. Los lugares de ocio se combinan con el hábito de frecuentar plazas o parques en los fines de semana, siendo los más conocidos: Parque Marinha de Brasil, Parque Germânia y Parque Farroupilha. En el sector del comercio los lugares privados ganan fuerza, tales como los centros comerciales, tiendas en zonas comerciales, por ejemplo, el centro de la ciudad. Luego están las ferias en las áreas recreativas, donde las artesanías y la comida son vendidas.

Dado el entorno urbano de la ciudad, se supone que Porto Alegre permite que ocurran diversas relaciones sociales de las cuales pueden ser un paseo de ocio, algo cultural o de compras. Así se entiende que estas relaciones dan forma al sujeto en la ciudad, incluyendo la posibilidad de considerar la ciudad de Porto Alegre como un lugar, un concepto definido por Santos (1997) como espacio de identidad y pertenencia. Los jóvenes, por su parte, también son habitantes de la ciudad y de acuerdo con Carrano (2003), la ciudad, a su vez, es también un espacio educativo.

Es necesario establecer, por lo tanto, que existe una diferencia entre el estudio de los jóvenes y adolescentes, y los investigadores de la juventud deben entender las culturas juveniles, sus relaciones con ellos mismos y otros, además de los espacios a los que pertenecen. De acuerdo con Wulff (1995) los estudios de adolescentes tienen que ver

con los cuerpos y las mentes, mientras que el estudio de la juventud es sobre el aquí y ahora de las experiencias de los jóvenes, para entender la formación de sus mundos. Se entiende, pues, que existe una profunda diversidad entre los jóvenes. Machado Pais (2001) pone de relieve la necesidad de entender que hay una pluralidad entre los jóvenes, precisamente por causa de la diversidad de sus culturas en este segmento social. Es importante destacar que esta diversidad también afecta a las relaciones sociales de los jóvenes, y su forma de entender su mundo y cómo posicionarse en situaciones, identidades y espacios. Somos constituyentes del mundo tal como somos y vivimos, es decir, una relación más allá del cuerpo, pues ser del mundo implica incluir la manera en que el sujeto lo integra. En esto hay que entender que los jóvenes son también miembros del mundo, buscando la manera de ser parte constitutiva de su lugar. En esta investigación, nos referimos al “mundo” como la ciudad de Porto Alegre, para comprender lo que es la relación de los jóvenes en la ciudad, o sea, los espacios urbanos ocupados y recorridos durante sus rutinas.

Es notable la presencia de los jóvenes en los espacios urbanos, mientras se observa su lenguaje y sus vestimentas, o al escuchar música y utilizar el móvil. Estas son las múltiples características que se relacionan con los contextos locales y globales, que cruzan el nivel colectivo e individual, expresado de diferentes maneras, y están fuertemente representados en las generaciones de jóvenes contemporáneos. Estas son las culturas juveniles: múltiples, y algunas veces, efímeras. Ellas son en gran parte trabajadas por Feixa (1998) cuando afirma que:

En un sentido amplio, las culturas juveniles se refieren a la manera en que las experiencias sociales de los jóvenes son expresadas colectivamente mediante la construcción de estilos de vida distintivos, localizados fundamentalmente en el tiempo libre, o en espacios intersticiales de la vida institucional. (p. 32)

Por hablar del carácter diverso de los jóvenes, se puede destacar a Machado Pais (2003) cuando dice:

[...] la juventud debe considerarse “no sólo en su aparente unidad, sino también en su diversidad”, ya que no existe un concepto único de la juventud, que pueda involucrar a todos los campos semánticos que se asocian con él. (p.98).

Por lo tanto, las juventudes son múltiples en la medida en que hay un número de maneras de entenderlas frente a las diferentes situaciones en que las encontramos en los espacios de la vida real. Su diversidad va de lo individual a lo colectivo, pero se expresa en este último y en los espacios de tránsito.

De acuerdo con la proposición del IBGE (2010), los jóvenes forman parte del grupo de edad entre 15 y 29 años. Por lo tanto, uno debe darse cuenta de que hay una pluralidad de estos sujetos, aunque tienen sus propias características, debido al propio corte de edad, por lo tanto, es necesario entender que la juventud no es sólo un momento de transición entre la niñez y el mundo adulto.

Los jóvenes se encuentran en todas partes, sea en un espacio educativo o en un lugar de aprendizaje no formal, como los espacios de una ciudad. Existe un debate sobre esta apropiación de jóvenes de los locales de vida. Cómo expresan Borelli y Rocha (2008):

[...] con “ruedas en los pies,” toman la ciudad en su conjunto o en los barrios de las regiones en que viven, en un movimiento transversal y desordenado, que explota los límites de la espacialidad urbana y, a veces la misma pertenencia social (p.23).

Otros autores también aportan al debate sobre el papel de la ciudad, y cómo los jóvenes se apropián de estos espacios. Para el autor, la ciudad también funciona como un lugar de aprendizaje, ya que permite relaciones y prácticas socio-educativas. Afirma Carrano (2003):

Las prácticas sociales que se producen en las ciudades se incorporan en el concepto de la educación, una vez que entienden en su propia realización de la dinámica cultural, la formación de valores, el intercambio de conocimiento y, en última instancia, la propia subjetividad. (p.20)

El autor cree que la educación está más allá del entorno escolar y puede ser desarrollada en la propia ciudad, lo que permite que los jóvenes se constituyan en sujetos propios, para enseñar o aprender. La ciudad es el espacio donde las diferencias se encuentran, donde el tráfico es constante, por lo que el paisaje no es completamente estático, ya que está en constante cambio, en movimiento. La ciudad puede entenderse también como una multitud de extraños, por lo que estamos en constante contacto en el cotidiano. Afirma Reyes (2005):

La vida en la ciudad es vivir la dinámica de la realidad cotidiana, se va a insertar en el flujo de la vida diaria con todo lo que el flujo se propone. Es como estar abierto no sólo a lo conocido, a lo familiar, pero sobre todo estar disponible para el mirar del extraño (p. 19)

El concepto de espacio, definido por Santos (1997) como “un conjunto indivisible, solidario y también contradictorio, de los sistemas de objetos, no de forma aislada, sino como el único marco en el que tiene lugar la historia” (p. 51), se relaciona con la idea de la ciudad la medida en que puede dar cuenta de sus relaciones con uno de los objetos de estudio de esta investigación, el espacio urbano. Este último, a su vez, se define como “una unidad de análisis que consta de un conjunto de edificios, actividades y población conjuntamente reunidos en el espacio” (Clark, 1991, p. 37). Este espacio tiene que ver con una serie de relaciones que causan mutación en el medio ambiente y en su comprensión en relación a quien lo observa y lo vive. Estas relaciones, como se dijo antes, cambian el espacio, y pueden connotar poder, lo que se entiende como territorio, pero también puede ser identidad y pertenencia, lo que se entiende en esta investigación como el lugar.

La “metodología de las cartas” como recurso metodológico

Las cartas tienen que ver con la intimidad de los autores con su escritura, y expresan su forma de ser en el mundo, y el conocimiento de este espacio. Lo que se ha escrito parte de la subjetividad de los sujetos que escriben, y por lo tanto sus formas de pertenencia e interacción con la ciudad, siendo que se escribe acerca de sus espacios de identidad y pertenencia. En una lectura de Sierra Blás (2002) es posible entender que la escritura de si mismo toma la subjetividad de su autor como un elemento integrante de su lenguaje, sobre la base de que es cierto.

Sobre el tema, definición y análisis de las cartas, se encuentra soporte teórico en Bezerra (2003) cuando dice que

[...] Analizando cartas en general, se reconoce que su cuerpo permite diversos tipos de comunicación (petición, gracias, recopilación de información, citación, noticias de la familia, lo que representa, publicidad y otros), lo que hace que, si bien son cartas, no son de la misma naturaleza, pues circulan en diversos campos de actividades, con diversas funciones comunicativas: en los negocios, en las relaciones personales, en la burocracia, el trabajo ... (p 210).

Otra idea que apoya la realización de un mecanismo de este tipo se puede encontrar en Camargo (2000) cuando menciona que

[...] Tomado las cartas como objetos que están incrustados en las prácticas culturales, el reto consiste en realizar un seguimiento de las razones, las formas y procedimientos que dan forma a estas prácticas escritas y registradas. (p. 205).

En otras palabras, la carta se constituye también como una manera de rastrear las prácticas culturales de los sujetos jóvenes, como marcas de este elemento del lugar social de donde se habla y, tan importante como saber lo que dicen los jóvenes, es saber de dónde proceden.

Con respecto a los interlocutores de las cartas, además del visitante hipotético, Camargo (2000) orienta que los mismos también estarán compuestos por los que tienen acceso cuando se publica y también los que insertan o se interponen en el discurso del escritor, ya que los investigadores y los futuros lectores de la obra también formarán parte de este grupo.

Por lo tanto, la escritura cartas por los sujetos jóvenes es una manera de dejar su huella en cómo sería su vida si, un día, tuvieran la misión de presentar su ciudad a un visitante. Este tipo de uso metodológico innovador de *cartas al visitante* ha sido informado en otras obras de los autores que se encuentran en Oliveira e Lacerda (2018a; 2018b) y las publicaciones de Oliveira (2018a; 2018b; 2018c).

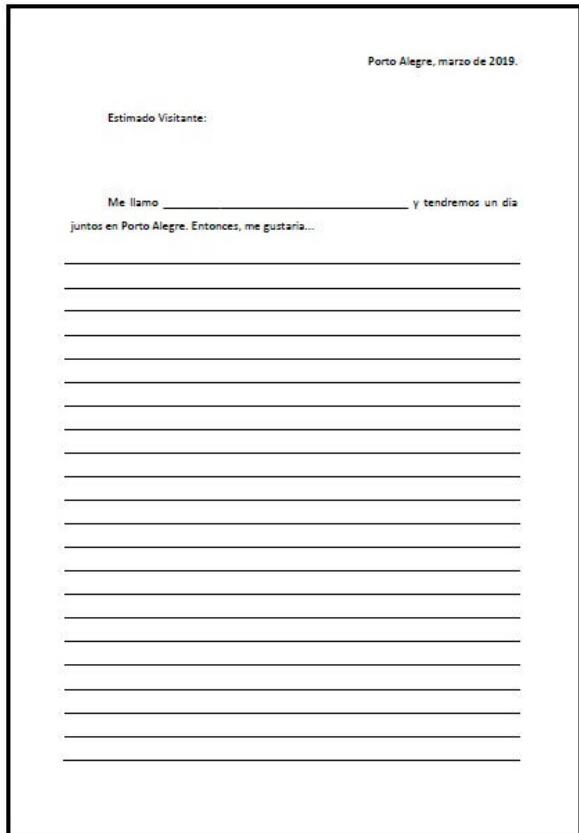
La metodología presentada se considera innovadora, en el sentido de que, en estudios anteriores, no hubo un uso similar al propuesto en este texto. Dicha base teórica y metodológica se puede verificar en Oliveira (2020), cuando presenta, en el trabajo de

doctorado, el carácter de la originalidad del recurso de las letras, como una captura de los flujos de los jóvenes contemporáneos. Al mismo tiempo, es imprescindible destacar que la participación de los jóvenes en el proceso de investigación, como metodología participativa, es de suma importancia: además de la redacción de las cartas, que se configura como un recurso material presentado por los sujetos, lo que más destaca es la presentación de ideas sobre la ciudad, por parte de los jóvenes. En este sentido, la captura de datos de investigación con sujetos jóvenes en una escuela, configura la propuesta de investigación como una metodología relacionada con procesos educativos ampliamente relacionados con la participación de los jóvenes.

Como estudio de caso de la aplicación de esta técnica de recolección de datos con los jóvenes, se hizo una investigación con los jóvenes contemporáneos estudiantes del Colégio de Aplicação de la Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, centrándose en las áreas urbanas de Porto Alegre ocupadas por ellos. La metodología de la investigación fue escribir una carta a un visitante hipotético, que estaría en la ciudad durante 24 horas en compañía del joven. La producción fue realizada por 24 estudiantes en una clase de segundo año de la secundaria de la dicha escuela.

La escritura de la carta al visitante se llevó a cabo en el aula, y para este fin, cada estudiante recibió una hoja con la orientación: “Estimado visitante, me llamo (nombre) y vamos a tener un día juntos en la ciudad de Porto Alegre. Por lo tanto, me gustaría ...”. A partir de ese momento, cada participante relata un día de tránsito en Porto Alegre, informando sobre los lugares en los que se llevaría a un visitante hipotético. En total fueron veinticuatro cartas producidas y analizadas.

Figura 1: Ejemplo de la carta dada para ser escrita.



Porto Alegre, marzo de 2019.

Estimado Visitante:

Me llamo _____ y tendremos un dia juntos en Porto Alegre. Entonces, me gustaria...

Organización: los autores (2019)

El análisis trató de obtener resultados cuantitativos sobre espacios urbanos citados por los sujetos y los resultados cualitativos, para entender el flujo entre estas ubicaciones.

Un estudio de caso de la aplicación de la “metodología de las cartas”

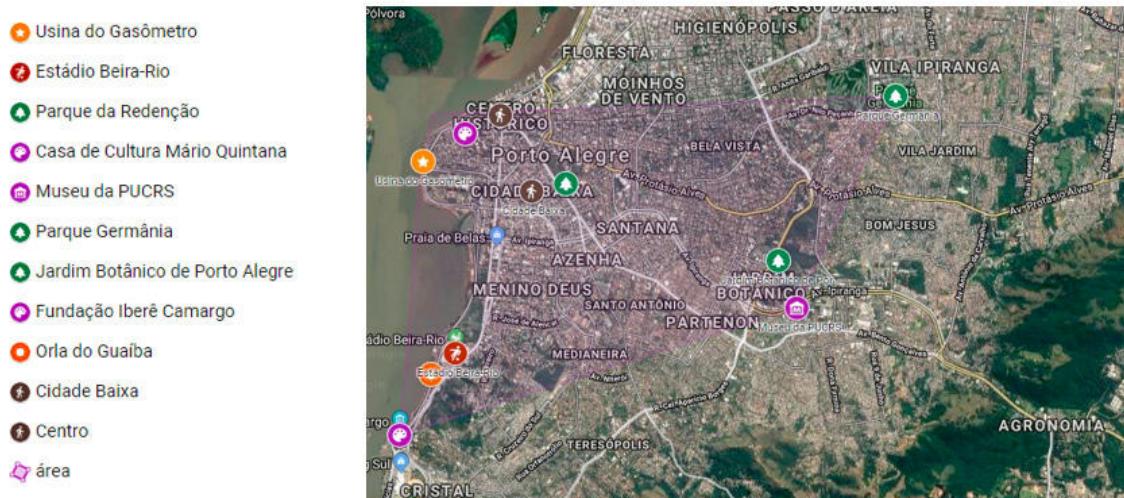
La investigación se basó en los resultados extraídos de las cartas escritas por los alumnos de una clase de segundo año de la secundaria del Colégio de Aplicação de la Universidad Federal de Rio Grande do Sul. Fueron 24 cartas, de las cuales se analizaron tres áreas básicas: a) los lugares mencionados; b) el flujo en la ciudad y c) las “claves” para el visitante.

El análisis cuantitativo de los resultados

Es importante destacar que el análisis fue de compleja realización, ya que había cartas que se escribieron de manera sucinta, es decir, en pocas líneas se trató de lo que se solicitó. Hay algunas que mencionan lugares genéricamente, sin identificación específica de la ubicación, por ejemplo: “lo llevaría al shopping.” Así fueron excluidas frases para el análisis cuantitativo, para el que se elaboraron gráficos. También cuando la generalización de los espacios es extrema se encaja sólo en el análisis general de las cartas, como cuando los sujetos escriben “muchos lugares”. El foco se hizo, por lo tanto, en una evaluación de los sitios anteriores, y presenta datos numéricos más las características sobre estos espacios.

Fueron retirados de las cartas todos los espacios urbanos citados por los sujetos de la investigación, tales como espacios con cita genérica. Hubo lugares referenciados de una relación íntima, al igual que las casas de las familias o otros espacios íntimos, que no fue posible incluir en el análisis cuantitativo, pues se buscó los sitios que fueron más citados en la lista entre muchos otros mencionados. Por lo tanto, a partir de un empate con el porcentaje y referencia en las cartas, el análisis se hizo en once espacios.

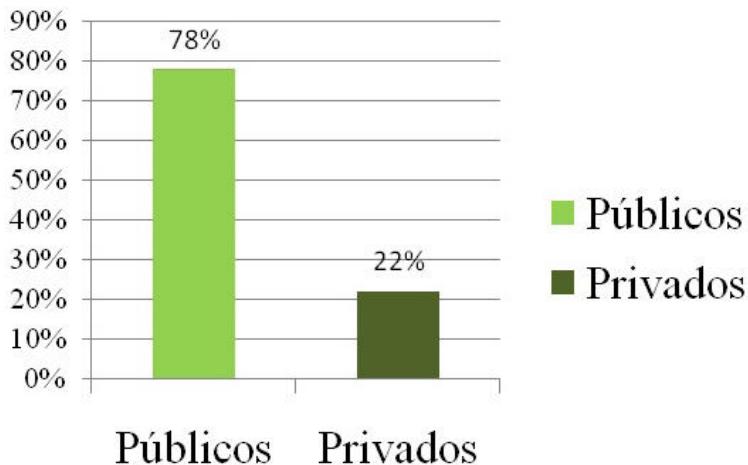
Figura 2: Mapeo del flujo urbano de los jóvenes investigados



Organización: los autores (2019)
Preparación través de Google Maps (2019)

De acuerdo con la imagen del mapeo, los espacios de Porto Alegre destacados fueron: Usina do Gasômetro, Estadio Beira-Rio, Parque da Redenção, Casa de Cultura Mario Quintana, Museu de Ciências e Tecnologias da PUCRS, Parque Germânia, Jardim Botânico, Fundação Iberê Camargo, Orla do Guaíba, y los barrios Cidade Baixa y Centro.

Gráfico 1: relaciones públicas - privadas en los espacios citados

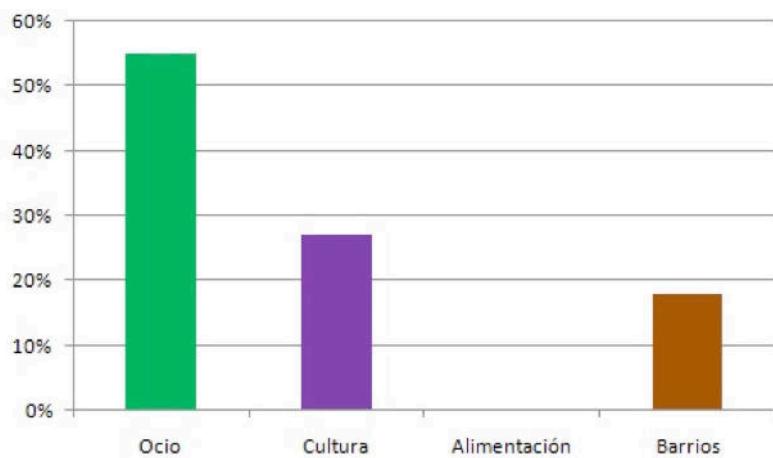


Organización: los autores (2019)

En relación al gráfico, hay que destacar que la citación de los barrios ha sido excluida porque son percibidos como espacios de tránsito. Es posible percibir, entonces, que hay una gran diferencia de porcentaje entre los ejes, 78% de los espacios citados son espacios públicos.

Se observó que hay una valoración y ocupación de los jóvenes de los lugares públicos, que se ha mencionado en numerosas ocasiones. Incluso se observa que hay un fuerte conocimiento entre los jóvenes estudiantes acerca de estos espacios, ya que en su mayoría fueron nombrados, en algunas cartas estaba escrito que están ocupados durante la rutina. La mayoría de los espacios públicos mencionados, también son lugares abiertos: los parques locales o la Orla do Guaíba. Lo que se puede decir es que además de ser un lugar público, los sujetos ocupan al aire libre. En lugares privados, que componen 22% del gráfico, son espacios de cultura como museos en los que hay que pagar por las entradas, como el Museu de Ciências e Tecnologias da PUCRS, por lo que hay que afirmar que los jóvenes visitan estos museos, por lo general, cuando sus escuelas se los llevan en paseos de estudiantes, o los estadios de fútbol, que también hay que pagar las entradas para tener derecho a ver los partidos, por ejemplo, en el estadio Beira-Rio.

Gráfico 2: Características de los espacios urbanos citados

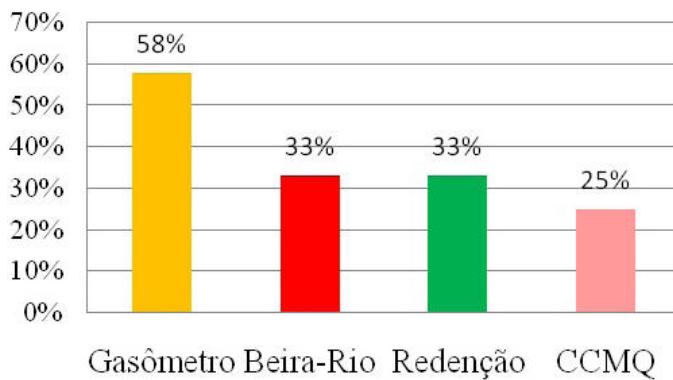


Organización: los autores (2019)

Sobre los lugares mencionados, hay una característica diversidad entre ellos, ya que no fueron seleccionados solamente un tipo de espacio urbano para ir junto con el visitante, por lo que es posible decir que había una preocupación por parte del sujeto con el que el visitante podría conocer diferentes lugares em Porto Alegre, no sólo en conseguir un paseo entre los parques o museos, por ejemplo. Así se notó que existe una división entre los espacios concretos y de tránsito, de los cuales estos son los barrios, Cidade Baixa y Centro Histórico. Son espacios de tránsito debido a que los jóvenes encuestados escribieron como espacios urbanos abiertos, con el fin de conocer las calles y sus edificios. Acerca del movimiento, el Centro fue recomendado como un camino durante el día para conocer la arquitectura y la historia de Porto Alegre, mientras que el barrio Cidade Baixa es apuntado para un movimiento nocturno, en los bares y las fiestas para llevar el visitante.

Sobre los lugares específicos, se citan en su mayoría las instalaciones de ocio, de los cuales entran en la calificación parques o espacios que conforman la Orla do Guaíba. En segundo lugar, quedan los espacios de la cultura, como la Casa de Cultura Mario Quintana, el más citado. Acerca de la alimentación, pocas cartas citan algún lugar de alimentación, y cuando citados eran espacios únicos, lo que demuestra la baja percepción de los jóvenes encuestados por detenerse un tiempo para comer.

Gráfico 3: Los espacios urbanos más citados en Porto Alegre



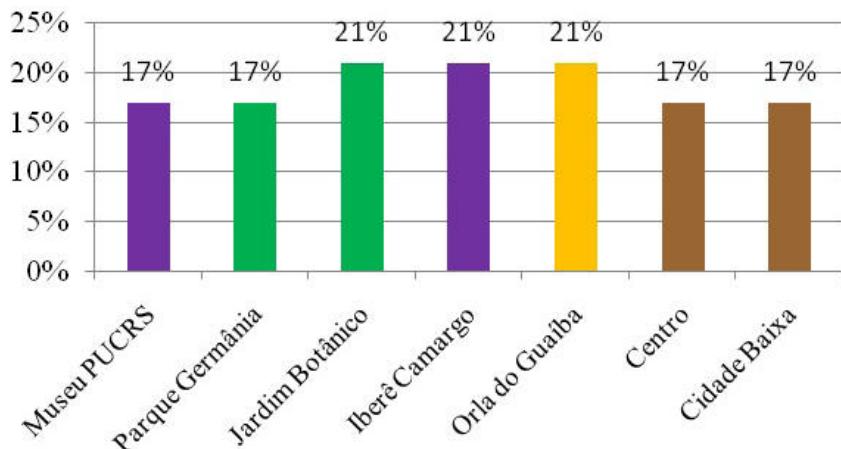
Organización: los autores (2019)

La Usina del Gasómetro se puso de moda con referencia al 58% de las cartas analizadas. El Gasômetro es una construcción que se utilizó anteriormente como una usina para generación de energía. En el interior del edificio, las habitaciones son para teatro o piezas de exposición, o un espacio abierto en el segundo piso. Sin embargo, la Usina queda en frente al Lago Guaíba, siendo parte del muelle. En este muelle los jóvenes están en bandas, puesto que en el muelle hay espacio para sentarse, hablar y caminar, como se citan en algunas cartas como “Vamos a dar un paseo por el Gasómetro”.

La Redenção, nombre popular para el Parque Farroupilha, es un gran espacio en la zona central de Porto Alegre, en el que coexisten todas las generaciones y los animales. Es un espacio recreativo que normalmente está lleno, especialmente los fines de semana, e incluso es una postal de la ciudad. La Redenção es un espacio de eventos musicales y políticos.

Como un espacio cultural más citado, la Casa de Cultura Mário Quintana llama la atención por su arquitectura distinta. Es un espacio en el centro de Porto Alegre que valora el arte, con exposiciones de arte y obras de teatro, así como una sala de cine en el primer piso. Alrededor de la misma se encuentran bares y cafeterías.

Gráfico 4: Otros espacios urbanos citados en Porto Alegre



Organización: los autores (2019)

Sobre el gráfico 4, se destacan otras zonas urbanas más citadas en la lista del mapeo, las cuales quedaron en una frecuencia de 17% y 21% de referencia en las cartas. Aparecen juntos en el gráfico porque tuvieron el mismo número de citaciones.

El Parque Germania es un lugar de ocio, situado en el norte de la ciudad y encontrado cerca de los barrios mas ricos, es un parque cerrado por rejas y puertas. Sin embargo, aparece como una sugerencia en las cartas, incluso en forma inmediata después de los centros comerciales cercanos. Se trata de un nuevo parque en la ciudad.

El Jardín Botánico se configura como un espacio urbano de la ciudad que está más lejos de la zona central. Es un espacio cerrado con parrillas y conserje, ya que también es un museo botánico. Hay un espacio al aire libre con estanques y fuentes, junto con especies de la botánica. La entrada en este espacio es de bajo costo para los estudiantes y les permite desplazarse a través de todos los espacios internos. Su presencia en las cartas apunta a un diferencial con otras áreas urbanas citados, como se sugirió para que el visitante puede conocer junto con el joven, porque hay una curiosidad por el sujeto de la investigación, por que transitan cerca, pero nunca entraron en el sitio.

Se observa que los espacios del centro de la ciudad son los más visitados y ocupados por los jóvenes, además de ser una sugerencia dada por ellos. Según los gráficos, son pocas las citaciones más allá de la zona central. Por lo tanto, en el eje horizontal del gráfico, los siguientes espacios son parte de la zona central de Porto Alegre.

El Iberê Camargo es una fundación cultural, siendo un museo diferente. La arquitectura llama la atención por ser diferente de otros museos de la ciudad que son de formato mas clásico, se trata de una arquitectura de estilo contemporáneo. Sin embargo, la mayoría del movimiento se realiza en su zona exterior, ya que esta en el muelle del Guaíba. En la ciudad de Porto Alegre es común, especialmente en el fin de semana que los ciudadanos salgan a caminar o en bicicleta por los parques y el muelle. Es por eso que el Orla do Guaíba se conceptualiza como un espacio urbano por los propios sujetos de investigación. Aún siendo un espacio largo, siendo um muelle desde el área central hacia el sur de la ciudad, el enfoque de los sujetos ha sido más en el espacio central, que se inicia por la Usina do Gasómetro hasta el Iberê Camargo.

El Muelle del Guaíba es un espacio de ocio urbano, que puede ser de movimiento o para la relajación. Es decir, se puede practicar deportes o sentarse en el césped. Es un lugar que permite la sociabilidad con los diferentes grupos de la sociedad, ya que está ocupado con diferentes objetivos, que puede ser, por ejemplo, hacer un picnic mientras se ve la vista del Guaíba, un paseo alrededor del muelle, hacer un partido abierto etc. Por la diversidad de personas, como los jóvenes de la ciudad, y esta pluralidad de posibles actividades, el muelle del Guaíba en la zona central está ocupado, especialmente los fines de semana.

Acerca de los barrios antes mencionados, los mas evidentes fueron: Centro e Cidade Baixa. Se observó que sobre el Centro se hace referencia de manera que los visitantes pudieran conocer la historia de Porto Alegre y su arquitectura antigua. También se encuentra como un recorrido por el espacio y los sujetos demostraron por qué espacios del centro estaban

circulando con el visitante, a lo largo de un paseo. En un paseo de día, circularían buscando conocer Porto Alegre en sus sitios culturales como los museos de Plaza da Matriz y la Casa de Cultura Mario Quintana. Sin embargo, se observó que tendría que ser un paseo rápido, siendo que el Centro ha sido apuntado como un importante espacio urbano para conocer, pero como un lugar transitorio hasta el siguiente espacio sugerido.

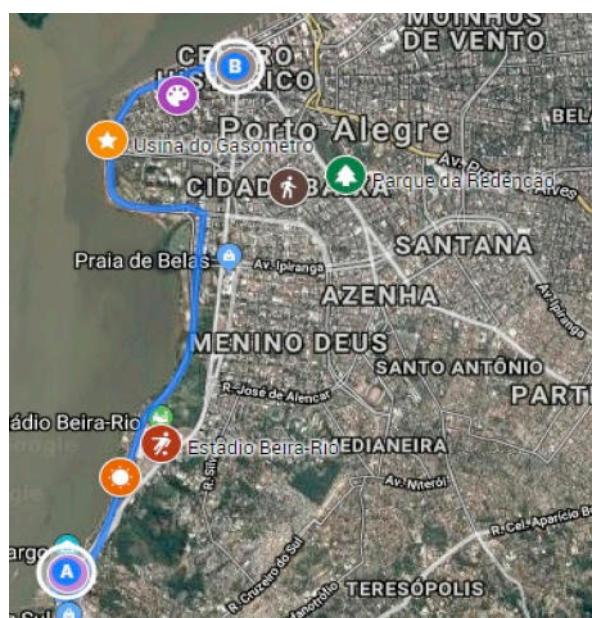
El barrio Cidade Baixa, se presenta como un espacio urbano para quedarse por más tiempo, ya que la referencia a la vecindad sugiere un paseo de noche, sólo en busca de bares o fiestas para los jóvenes y los visitantes. Según palabras de los propios sujetos, ir a este barrio por la noche es “cerrar con broche de oro.” Aquí, no han sido designados por los sitios que serían de circulación cerrada, porque serían encontrados en el momento, paseando por las calles.

Los flujos en la ciudad de Porto Alegre

El segundo tema es acerca de los flujos de la ciudad. Es decir, el tránsito entre los lugares mencionados. En ninguna carta se presenta como sería la locomoción, sea en autobús o en coche, por ejemplo. Sin embargo, aparece en algunos indicios de una caminata para explorar la ciudad.

Otro punto de destaque es que en la mayoría de las cartas se escribe una ruta que hizo posible buscar el flujo urbano, a saber, sobre la percepción del tiempo frente a la distancia, además de las áreas elegidas para conocer en las 24 horas en la ciudad. Por lo tanto, se realizó un análisis de todos los flujos mencionados y se observó que había una ruta más recomendada:

Figura 3: La ruta más recomendada: Orla do Guaíba



Organización: los autores (2019)
Preparación travérs de Google Maps (2019)

La ruta más sugerida en las cartas era un paseo por la Orla de Guaíba, con salida al Centro o en el Iberê Camargo, o pasear por los dos espacios. De acuerdo con el Google Maps de todo el recorrido se va a caminar alrededor de 1:30h, lo que permite un flujo viable, dado que el visitante puede ver numerosos espacios entre los más citados, que circulan entre los recomendados por los jóvenes encuestados. Ha sido posible reconocer, igualmente, rutas de flujo entre los espacios distantes entre sí también.

Consejos a los visitantes

Fueron encontrados consejos de dos tipos: sobre la calidad y el peligro. La calidad se refiere a consejos que sugieren buenos puntos en cuanto a lo que es bueno en Porto Alegre: el asado y la puesta del sol. En palabras de los sujetos, “Aqui está el mejor asado del país” y la sugerencia de caminar a lo largo del muelle del Guaíba y “ver la bella puesta de sol de Porto Alegre.”

Sin embargo, la atención se centra más en los consejos sobre la violencia, es decir, en el 20% de las cartas es fuertemente recomendado cuidarse ya que Porto Alegre es violenta, con frecuentes robos y asesinatos. Incluso como escribe un joven estudiante, “hay una alta frecuencia de robo, pero no se alarme, después de dos horas se acostumbrará a la ciudad.” O de otro tipo, que escribió “No lleve objetos en la mano, ocúltelos [...].”

Consideraciones Finales

A la vista de tantos resultados, se dice que los jóvenes investigados conocen la ciudad de Porto Alegre y sus espacios urbanos, que son recorridos o sólo ocupados por los sujetos. Se entiende que hay un marco, la circulación y la ocupación de la ciudad por ellos y estos sujetos enseñan y aprenden con la ciudad. Por otro lado, hay una falta de percepción del tiempo y la distancia con espacios de secciones opuestas, mientras que valoran la zona central del Porto Alegre.

Otro detalle es la sobrevalorización de los espacios públicos de la ciudad, al igual que la mayor parte de las áreas más referenciadas en las cartas. Y estos son espacios tales como parques, zonas de tránsito y consumo, más allá del Orla do Guaíba, que es característico en la capital del estado. La carta al visitante como estrategia metodológica permitió ampliar el grado de análisis de pertenecer a las zonas urbanas por los jóvenes estudiados, ya que además de nombrar los espacios, permite comprender la relación adoptada entre los jóvenes estudiantes y los sitios de la ciudad en la que transita y le gustaría presentar a un visitante hipotético.

Conocer los temas de la investigación y sus relaciones con la ciudad, a partir de sus escritos en las cartas al visitante, constituye, por lo tanto, una estrategia metodológica que destaca la necesidad urgente de repensar las estrategias que involucran la participación juvenil en contextos escolares. Conocer a los jóvenes estudiantes y sus relaciones con los aspectos más diversos de la vida diaria, incluida la ciudad, es un proceso que viene a colaborar con las interacciones que son tan necesarias en la vida escolar cotidiana.

Las narrativas de sí mismos y, en consecuencia, sus flujos urbanos, hace que se pueda entender mejor quienes son los jóvenes que transitan a través de la ciudad y van a la escuela, permitiendo así un mayor y mejor conocimiento por parte de sus profesores, pues conocer a los estudiantes es parte también de una mejor planificación de la enseñanza.

También se pueden ver matices importantes de los análisis de los flujos juveniles a través de la ciudad. Las cartas ayudaron a los investigadores a abordar un aspecto refinado del análisis de temas: los problemas de seguridad, por ejemplo, quedan en evidencia cuando se trata de la territorialidad de los jóvenes en la ciudad, tanto en relación con frecuentar espacios públicos, o asistir a espacios privados, como en la elección de salir de día o de noche, así como los consejos presentados a los visitantes.

Se espera que los administradores públicos de la ciudad presten atención a esta transición de los jóvenes, pues esta relación con la construcción de la ciudad justamente se inicia en estos procesos de independencia de los jóvenes, cuando circulan solos o con amigos por la ciudad. Ojalá que haya, en un futuro próximo, una ciudad donde los jóvenes pueden moverse sin miedo y por lo tanto ser más felices.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BEZERRA, M. A. Por que cartas do leitor na sala de aula. In: DIONISIO, A. P. et al. **Gêneros Textuais e Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p. 19-36.
- BORELLI, S. H. S.; ROCHA, R. d. M. Juventudes, Midiatizações e nomadismos: a cidade como arena. **Comunicação, mídia e consumo**, São Paulo, v. 5, n.13, p.27-40, jul. 2008.
- CAMARGO, M. R. R. M. d. Cartas Adolescentes. Uma leitura e modos de ser. In: MIGNOT, A. C. V. et al. **Refúgios do eu: educação, história e escrita autobiográfica**. Florianópolis: Mulheres, 2000. p. 131-150.
- CARRANO, P. C. R. **Juventudes e Cidades Educadoras**. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.
- CLARK, D. **Introdução à Geografia Urbana**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1991.
- FEIXA PAMPOLS, C. La ciudad invisible: territorios de las culturas juveniles. In: MARGULIS, M.; CUBIDES, H.; VALDERRAMA, C. **Viviendo a toda**: jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades. Santa Fé de Bogotá: Universidad Central; Siglo Del Hombre, 1998. p. 83-109.
- IBGE. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 01 abr. 2019.
- OLIVEIRA, V. H. N.; LACERDA, M. P. C. D. Culturas Juvenis e Pertencimento Urbano: Mapeando os Fluxos Juvenis na Cidade. **Revista FSA**, Faculdade Santo Agostinho, v. 15, p. 110-124, 2018a.
- _____. Jovens e Cidade: um Estudo sobre a urbanidade de Jovens Contemporâneos. In: OLIVEIRA, V. H. N. (Org.). **Pesquisa em Educação e em Juventudes: Inquietações Cotidianas**. 1. ed. Beau Bassin: Novas Edições Acadêmicas, 2018b. p. 127-152.
- OLIVEIRA, V. H. N. **Pesquisa em Educação e em Juventudes: Inquietações Cotidianas**. 1. ed. Beau Bassin: Novas Edições Acadêmicas, 2018a.
- _____. **Jovens olhares sobre a cidade**: lugares e territórios urbanos de estudantes porto-alegrenses. Projeto de Tese (Doutorado em Educação) – Escola de Humanidades. Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018b.

_____. (De)marcando a cidade: vivências urbanas de jovens-estudantes do Colégio de Aplicação da UFRGS. **Revista Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 31, p. 71-85, jan./jul. 2018c.

_____. **Jovens olhares sobre a cidade:** lugares e territórios urbanos de estudantes porto-alegrenses. Tese (Doutorado em Educação) – Escola de Humanidades. Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2020.

PAIS, J. M. **Culturas Juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2003.

_____. **Ganchos, Tachos e Biscates**. Jovens, Trabalho e Futuro. Porto: Ambar, 2001.

REYES, P. **Quando a rua vira corpo ou a dimensão pública na ordem digital**. Rio Grande do Sul: Editora Unisinos, 2005.

SANTOS, M. **A natureza do espaço:** Técnica e Tempo. Razão e Emoção. São Paulo: Hucitec, 1997.

SIERRA BLAS, V. Escribir y servir: las cartas de una criada durante el franquismo. Signo. **Revista de Historia de la Cultura Escrita**, Universidad de Alcalá de Henares, n. 10, p. 121-140, 2002.

WULFF, H. Introducing youth culture in its own rigth: the state of the art and new possibilites. In: AMIT-TALAI, V.; WULFF, H. **Youth cultures:** a cross-cultural perspective. London: Routledgs, 1995.

RESUMEN

El artículo se propone a presentar una técnica de recogida de datos del flujo urbano de los jóvenes contemporáneos, con el que se denominó *metodología de las cartas*. La técnica se propone para analizar el contenido de las cartas escritas por los jóvenes para un visitante hipotético en su ciudad, lo que tería de veinticuatro horas para que presente sus vistas y sus itinerarios con el invitado. Para discutir la aplicación metodológica, hubo un estudio de caso con 24 jóvenes estudiantes del Colégio de Aplicação de la Universidade Federal do Rio Grande do Sul, con el área espacial de la ciudad de Porto Alegre. Los resultados muestran que los sitios públicos y recreativas predominan en las respuestas de los jóvenes participantes de la investigación, y que se puede tener una visión de que la ciudad es peligrosa e insegura. Se observó en varias cartas, que el itinerario escrito había pasado por espacios que estos jóvenes transitan en sus rutinas.

Palabras clave:

jóvenes, ciudad, metodología de las cartas, educación.

The feature of “letter methodology” as a form of capture of urban flows of contemporary young people

ABSTRACT

This article seeks to present a technique for collecting data on the urban flow of contemporary young people from what has been called *letter methodology*. The technique proposes the analysis of the content of letters written by young people to a hypothetical visitor in their city, who would have twenty-four hours of living together to present their places of interest and their itineraries with the guest. To discuss the methodological application, a case study was carried out with 24 young students from the College of Application of the Federal University of Rio Grande do Sul, with the city of Porto Alegre as a spatial section. The results show that public and leisure places predominate for young people participating in the research, as well as a view of the city being dangerous and insecure. It was noticed, in several letters, that the written itinerary passed through places that these young schoolchildren circulate in their routine.

Keywords:

youth, city, letter methodology, education.

FECHA DE RECEPCIÓN: 15/02/2020

FECHA DE APROBACIÓN: 28/06/2020



Victor Hugo Nedel Oliveira

Doctor en Educación (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul-PUCRS), Profesor del Departamento de Humanidades Colégio de Aplicação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS, Brasil.

E-mail: victor.juventudes@gmail.com



Andreia Mendes Dos Santos

Doctora en Servicio Social (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul-PUCRS). Profesora del Programa de Pós-Graduação em Educação (PUCRS), Brasil.

E-mail: andreia.mendes@pucrs.br



Miriam Pires Corrêa De Lacerda

Doctora en Educación (Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS). Profesora de la Universidad La Salle-Canoas/RS, Brasil.

E-mail: miriam.p.c.lacerda@gmail.com



IMAGEN: PxHere

El problema social de la obesidad y su prevalencia entre niños/as y adolescentes

ENTREVISTA DE **Rosangela Alves Pereira** CON **Rosely Sichieri**

- Rosangela Pereira** Antes que nada, me gustaría agradecer a la profesora Rosely por haber aceptado la invitación para esta entrevista. La idea es que hablemos un poco sobre la cuestión de la obesidad en la infancia. Hoy, sabemos que una cuarta parte de los adolescentes brasileños presenta sobrepeso. En niños/as menores de 10 años, el cuadro parece ser aún más grave: más de un tercio de esos niños/as son afectados por el exceso de peso. Usted, que es una investigadora que se ha dedicado a este tema durante bastante tiempo, ¿podría hacer una retrospectiva de cómo comenzó a investigar este asunto y sobre qué la motivó?
- Rosely Sichieri** Agradezco la invitación. Siempre es bueno hablar de temas sobre los cuales nos centramos. En realidad, casi todos en mi generación que trabajamos con obesidad y exceso de peso llegamos a este tema por la vía de la desnutrición. Brasil, en la década de los setenta del siglo pasado, tenía un volumen grande de investigación desarrollado por grandes investigadores, inclusive grandes investigadores sociales, en el área de la desnutrición. Yo comencé por allí, investigando la anemia, que es un importante problema de salud pública inclusive actualmente. Entonces, es importante recordar que convivimos hoy con las obesidades y aún con los problemas de las carencias. En el pasado, el término *malnutrition* en inglés era sinónimo de desnutrición y hoy en día engloba todas las formas de mala nutrición: carencias y obesidad.
- Volviendo a la pregunta, fui a hacer un postdoctorado en los Estados Unidos en 1989 y, obviamente, allá el tema era la obesidad. Entonces, trabajé con obesidad allá y, al volver a Brasil, estaban saliendo los datos de la *Pesquisa Nacional sobre Saúde e Nutrição* (PNSN) y fui llamada para analizar esos datos. Fue en ese momento que comenzamos a ver que la obesidad se configuraba como un importante problema de salud pública. La prevalencia del exceso de peso del 30% en los adultos era el doble de la prevalencia de la desnutrición. La importante variación según ingreso y regiones del país claramente indicaban que el mayor acceso a bienes y servicios estaba en la base de estos cambios observados en los índices de disturbios nutricionales.
- Rosangela Pereira** ¿Cuáles son los principales temas y líneas de investigación sobre la obesidad como un problema en la infancia y en la adolescencia con los que ha trabajado y que se destaque en el panorama nacional, principalmente?
- Rosely Sichieri** En 1993, publicamos los datos de Brasil para adultos y, en 1994, para adolescentes, con datos de 1989. Pero, en aquel momento, comparado con los adolescentes americanos, lo que más se destacaba, aún en áreas de mayor nivel socioeconómico, era la estatura hacia el fin de la adolescencia, que era mucho menor entre los brasileños. Creo que perdimos mucho tiempo porque, inicialmente, casi todas las investigaciones veían el problema de la obesidad en adultos y, cuando nos dimos cuenta, cada nueva generación venía con más obesidad, y se constató que ese problema comenzaba de forma cada vez más temprana. Un problema con los adolescentes, y que fue objeto de nuestro estudio en 2003, era cómo clasificar a los adolescentes por su grado de sobrepeso, pero cuando los datos nacionales de 2008-2009 fueron publicados, quedó en evidencia que el aumento de la obesidad, particularmente en los niños, era alarmante.

Y hoy sabemos que, si pensamos con cuidado, esta línea de cuidado tiene que comenzar en el período prenatal, durante el embarazo, porque estos factores se van acumulando a lo largo de la vida. Un niño que sufre de algún problema, y no un problema de obesidad, un problema de retardo del crecimiento intrauterino, un problema de prematuridad, tiene más chances de tener disturbios desde el punto de vista de la obesidad y del exceso de peso en el futuro. Entonces, es una cosa extremadamente compleja que no podemos localizar en un solo momento. Si quisiéramos provocar un impacto realmente importante en esta reducción de la obesidad, tendríamos que comenzar en el embarazo. Y las madres están cada vez más con sobrepeso, factor de riesgo para la diabetes gestacional, que predispone a los niños a nacer con pesos más altos. Y tenemos, en Brasil, para empeorar todo esto, altos índices de cesáreas que, al mismo tiempo, hacen nacer bebés prematuros y niños con bajo peso. Tanto los nacidos con bajo peso como aquellos con peso elevado para la edad gestacional tienen mayor chance de obesidad en la vida adulta. Entonces, eso es extremadamente complejo y solamente cuando se piensa en toda la línea de evolución del ciclo de la vida es que se consigue tener un impacto mayor sobre la cuestión de la obesidad.

En el campo de la obesidad infantil, nuestro grupo de investigación se ha dedicado, principalmente, a evaluar acciones que promuevan la reducción del aumento de peso en adolescentes.

Rosangela Pereira

¿Le gustaría agregar algo, incluyendo la parte ambiental? ¿La cuestión de los estímulos para el aumento del consumo y la reducción de la actividad física serían un tema para investigar?

Rosely Sichieri

El problema es que estos estímulos ambientales son tantos y tan dispersos como complejos. Todos imaginamos que no hace bien la cantidad de agrotóxico que hay en la alimentación. Ahora, ¿cómo abordamos eso? ¿Cómo conseguimos probar que esas cosas están realmente asociadas a la obesidad? Es un problema extremadamente complejo. Por otro lado, la obesidad no es una cosa del individuo. La obesidad es una enfermedad del ambiente, es una enfermedad social. El enfoque más reciente sobre la obesidad la incorpora a las enfermedades carenciales como la desnutrición, en un complejo entendido como *sindemia de mala nutrición*¹. Esta sindemia refleja complejas interacciones de los sistemas de alimentación, agropecuario, transporte, diseño urbano y uso del suelo que requieren cambios globales urgentes. Este carácter sindémico explica nuestras dificultades para mitigar después de que se instalan los casos de obesidad y aún su prevención. Tenemos la experiencia de más de 10 años con escolares, promoviendo consumo alimenticio saludable y, aunque sea posible mejorar la calidad de la alimentación con estas acciones, reducir la obesidad es casi imposible. Lo mismo se puede decir de innúmeras dietas promocionadas para el adelgazamiento.

¹ SWINBURN, B. A.; KRAAK V. I.; ALLENDER, S. et al. The Global Syndemic of Obesity, Undernutrition, and Climate Change: The Lancet Commission report: Lancet, v. 393, n. 10173, p. 791-846, 2019.

- Rosangela Pereira** En relación a la sindemia global de la obesidad, desnutrición y cambios climáticos ¿cómo fueron abordadas estas cuestiones en sus investigaciones?
- Rosely Sichieri** La sindemia al día de hoy es eso, es no mirar solo para un lado, sino ver las interrelaciones que hay en el ambiente con el medio biológico, y cómo los cambios cada vez más acelerados en el tiempo están imponiendo la carga de enfermedades, que son inclusive muy difíciles de diagnosticar con los instrumentos epidemiológicos que teníamos en el pasado.
- Tenemos un proyecto aprobado, que espera recursos, con la participación de varios especialistas, cuya idea es abordar en adolescentes y adultos cómo varios factores ambientales, entre ellos los agrotóxicos, marcadores genéticos, factores psíquicos y socioambientales pueden establecer cadenas causales de la obesidad. Son múltiples factores que de forma aislada no podemos asociar a la obesidad, pero que evaluados de manera conjunta puede traernos una explicación mejor. La vieja idea de una balanza en que, de un lado, lo que comemos y, del otro, lo que sudamos con actividades físicas explica la obesidad no funciona, hay varios condicionantes que modifican la balanza. Ejemplos de estos condicionantes: 1) micropartículas y posiblemente antibióticos contaminantes, como los agrotóxicos, actúan en mecanismos endócrinos que modulan el metabolismo; 2) condiciones de gestación, alimentación y desarrollo en la infancia modulan el aumento de peso en la vida adulta; 3) el estrés, alteraciones del sueño y el sufrimiento psíquico también son condicionantes para la obesidad.
- Rosangela Pereira** ¿Cómo ve la cuestión nutricional de los niños/as y adolescentes en Brasil y cuáles serían los factores y determinantes que identifica que actúan en el incremento de estos índices de obesidad? Aunque ya lo haya abordado en preguntas anteriores, tal vez ahora pueda completar con algo más específico relacionado al niño/a.
- Rosely Sichieri** En los adultos brasileños, ya se redujo bastante la velocidad de crecimiento de la obesidad. De una investigación a otra, continua en aumento, pero es un aumento mucho menor, particularmente en mujeres con mayor nivel educativo. Pero no ser obeso en la sociedad moderna requiere una acción consciente de restringir el consumo. Esto se aplica a un 85% de la población, pues hay un 15% de la población, en varios estados del mundo, cuyo peso en relación a la altura no aumenta, son resistentes a tornarse obesos. Pero, en los niños/as y adolescentes, la prevalencia de la obesidad continúa aumentando, y el aumento es mayor en las escuelas privadas, comparadas con las escuelas públicas. En las clases de ingresos medios, por ejemplo, existe mucha más obesidad que entre los niños/as más pobres. Mientras que en el adulto el aumento de los ingresos mejora la calidad de la alimentación, en el caso del adolescente esto no es una regla. El adolescente se despega del patrón familiar hacia un patrón de peor calidad de alimentación. En el caso de los más pobres, mantienen aún ese núcleo de consumo de arroz y frijoles, que es una composición alimentar extremadamente adecuada. Entonces, es bastante complejo este problema en la infancia y en la adolescencia.
- Rosangela Pereira** Podemos observar, en los discursos de guías y recomendaciones, incluso en documentos oficiales, la tendencia a atribuir al individuo la responsabilidad por su

enfermedad. En el caos de la obesidad, el obeso es estigmatizado como indolente, perezoso, como aquel que no se esfuerza para cambiar su condición. Y en la obesidad de niños/as y adolescentes, la culpa recae sobre los padres y la familia. ¿Cómo ve usted esta situación?

Rosely Sichieri

Bueno, eso está superado desde el punto de vista de la ciencia. Esta estigmatización aún existe, pero las bases biológicas no muestran eso y los nuevos enfoques muestran exactamente lo contrario. Como ya te dije, existen varios mecanismos compensatorios. Por décadas, pensamos así: solo con cambiar el consumo, o la actividad física, la balanza vuelve a la normalidad. El individuo hace más actividad física, el individuo come un poco menos... pero venimos percibiendo que existen varios factores que no dependen de cuanto el individuo come, ni de cuanta actividad física hace. Hay varios estudios con mujeres, por ejemplo. Si ponemos a 500 mujeres a hacer actividad física solo el 10% de ellas van a presentar la respuesta que esperamos. Hay otras que van a tener compensaciones tan grandes después del ejercicio, que termina habiendo un aumento de peso en vez de la esperada reducción. Entonces, no hay como culpar al individuo.

En un mundo que invita a consumir alimentos ultra procesados de alta palatabilidad, de forma tan fácil y de bajo costo, es muy fácil aumentar de peso. Por otro lado, el organismo resiste, todo lo que puede resistir para perder peso, lo resiste, porque la pérdida de peso es un indicador de que algo no anda bien. Fueron cambios muy rápidos de la desnutrición hacia la obesidad, y biológicamente no estamos preparados para entender la pérdida de peso. Los individuos que tienen sobrepeso pierden peso, pero lo duro es mantener esa pérdida de peso. Porque todo el mecanismo biológico hace al individuo volver al peso anterior. El gran problema es el nuevo aumento, después de que se desarrolla algún grado de sobrepeso.

Rosangela Pereira

Me parece que podríamos hablar aquí de dos cosas que hemos visto: la cuestión de que la recomendación de comer verduras y legumbres puede acabar induciendo a un consumo mayor, en vez de reducir el consumo. Y la cuestión de que, no siempre, para los padres y la familia, el niño/a un poquito más relleno/a significa que está enferma o que debe perder peso. Para ellos, puede ser inclusive una señal de que el niño/a está bien y tiene salud.

Rosely Sichieri

Individualmente, a veces, el niño/a engorda un poquito para crecer. Entonces, sabemos que, poblacionalmente, cuando todos están aumentando de peso, quiere decir que en la población va a haber mucha gente obesa. Pero, individualmente, un niño/a que engorda un poquito, antes del estirón, es inclusive una forma en que puede después dar el estirón del crecimiento. Entonces, individualmente, es complicado diagnosticar enseguida en el inicio un aumento excesivo de peso y la propia familia, cuando es informada de que el niño/a está con un peso un poco arriba de lo normal, se resiste a cambiar comportamientos. Por otro lado, con niños/as y adolescentes, hemos hecho intervenciones orientando a un mayor consumo de frutas, legumbres, verduras y ellos cambian ese comportamiento, pero no reducen el consumo de alimentos no saludables.

En el pasado, cuanto más una persona comía una dieta diversificada, menos tenía desnutrición. Teníamos ese indicador claro. Esto vino a parar a las nuevas guías alimentarias. Entonces, comer de forma diversificada significa comer más. Inclusive, la forma en como presentamos las orientaciones nutricionales puede llevar a la población a confundirse. Y en el caso de los adolescentes, es mucho más complicado pedirles que reduzcan el consumo alimentario porque están creciendo y no para estimular disturbios alimentarios, que es también una cuestión importante en esta población. Ya hicimos varios estudios para la reducción del aumento excesivo de peso con un grupo control en escolares de la red pública de enseñanza. Probamos solamente reducir el consumo de gaseosas. Hubo reducción de las gaseosas, pero aumento del consumo de jugos. Orientamos a la reducción de bebidas azucaradas y sustitución por frutas, hubo un aumento en el consumo de frutas. Orientamos a la compra de alimentos por parte de la familia. Fuimos a los domicilios de niños/as con obesidad y discutimos con los familiares propuestas de aumento de actividad física y reducción del consumo de ítems no saludables. Todos estos estudios mejoraron el patrón de consumo de alimentos y bebidas, pero no influyeron en el aumento de peso. Ya hicimos seis estudios intentando varias combinaciones y, en nuestra población, ninguno de ellas llevó a una reducción significativa de peso. Verá, comer frutas y verduras es óptimo para varias cosas, pero experiencias en que se estimuló el consumo de frutas mostraron que, aún habiendo aumento del consumo de frutas, ellas no sustituyeron los ítems que nos gustaría que parasen de comer. Les pedimos que coman frutas y esperamos que paren de tomar jugos azucarados, gaseosas y galletitas rellenas. Pero en la práctica eso no sucede.

Rosangela Pereira

¿Cómo ve usted el enfrentamiento de esta cuestión de la obesidad en la infancia en el plano de políticas públicas? Ha trabajado fuertemente en escuelas, ¿en qué sentido piensa que las escuelas pueden actuar en este enfrentamiento?

Rosely Sichieri

Tú y yo, Rosangela, y varios alumnos nuestros, nos hemos dedicado en los últimos estudios sobre eso. Mi posición hoy es que se está exigiendo demasiado a la escuela, se quiere que la escuela resuelva todo. La escuela no va a resolverlo si no hay una política ambiental que reduzca la exposición de alimentos en cuanto traspasa los muros de la escuela. Dentro de la escuela, ya está siendo ofrecido el alimento que no nos gustaría que ellos comieran. Salen de la escuela y existe una oferta enorme de estos alimentos. Para agravar el problema, los productos de peor calidad son mucho más baratos, lo que lleva a las familias a consumir estos alimentos. Entonces no se puede exigir que la escuela resuelva los problemas de la obesidad... podemos educar al niño/a y que coma un poco mejor. En todos nuestros estudios, percibimos que esto sucede. Somos capaces de hacer que el niño/a entienda cuánto azúcar hay en una gaseosa. Pero para que eso se torne una acción, es necesario que existan acciones paralelas super importantes. Por ejemplo, reducir, o mejor, eliminar la propaganda de alimentos ultra procesados; eliminar la venta de bebidas azucaradas y de alimentos ultra procesados en las escuelas, universidades y demás servicios públicos; no permitir la venta combinada del tipo que induce a la compra de un chocolate para ganar un juguete. Todo eso hace que la señalización para el niño/a sea extremadamente confusa.

- Rosangela Pereira** ¿Considera que los profesionales de la salud están preparados para lidiar con la cuestión de la obesidad infantil? ¿Qué podríamos hacer para prepararlos mejor para enfrentar este problema?
- Rosely Sichieri** Sin duda, no están preparados. Los médicos no saben de nutrición. Entonces es supercomplicado y difícil. Los pediatras tienen algunas clases sobre eso. Con todas esas fórmulas y esas evoluciones de la industria de alimentos y la ampliación de la venta de comida hecha, las personas dejaron de cocinar. Entonces, para aprender sobre alimentación, la primera cosa que la persona necesita saber es cocinar, necesita saber cómo comprar el alimento, como elegir los alimentos a la hora de comprar. La formación del médico es muy mala en el área nutricional. Yo soy médica y no tuve ningún curso de nutrición. Aún hoy las experiencias que intentan introducir esto en las carreras de medicina son pequeñas, no alcanzan la solución de este problema. Los profesionales de la salud, inclusive los de atención primaria, son aún pocos para dar cuenta de la cuestión nutricional.
- Hicimos un estudio, un ensayo comunitario, con el objetivo de evaluar la eficacia de acciones para reducir el aumento de peso excesivo en estudiantes de 5to y 6to año de la enseñanza primaria, combinando acciones en la escuela y en los domicilios. Las acciones en la escuela eran realizadas por las profesoras, después de una capacitación, y las acciones en los domicilios eran desarrolladas por agentes comunitarios de salud, del Programa Salud de la Familia. Entrenamos agentes de salud para que, en los domicilios, incentivarán mejores elecciones alimentarias y aumentaran la actividad física en adolescentes con sobrepeso y obesidad. Los resultados de esa experiencia fueron curiosos, principalmente porque cerca del 90% de las personas encargadas de la merienda en la escuela y los agentes de salud son obesos. Las profesionales de atención primaria que entrenamos, aún no diciéndoles nada, con el simple paso de pesar y acompañar, perdieron peso al final de seis meses. Cuando fueron a la práctica con los adolescentes y sus familias, tenían que atender a un niño que tenía un poco de exceso de peso, porque ese es el momento mejor para intervenir. Después que el niño/a se vuelve muy obeso, es muy difícil hacer intervenciones que funcionen. Tendríamos que intervenir en aquellos casos más leves para no permitir que la obesidad se establezca. Pero la profesional de salud tendría que dejar de acompañar a un paciente hipertenso, un diabético, un paciente anciano, para acompañar a ese niño/a. Entonces, concluimos que deberíamos tener una gama de profesionales, como hay en otros países, que se dediquen exclusivamente a hacer acompañamiento domiciliario, buscando la prevención de la obesidad.
- Rosangela Pereira** Para promover un consumo alimentar adecuado, últimamente, como usted misma dijo sobre productos procesados, implica hacerle frente a lobbies fuertes tanto de la industria del comercio de alimentos, que hoy son dominados por grupos económicos extremadamente poderosos. ¿Cómo podrían los investigadores y profesionales prepararse mejor y cómo podrían hacer frente a esta situación?
- Rosely Sichieri** Es difícil preparar al profesional para intervenir de forma individual. La directora general de la Organización Mundial de la Salud dijo que el gran problema de las

enfermedades crónicas era la industria de los alimentos², así como fue con la industria del tabaco. Continúa siendo así, pero si conseguimos aprender como resolver y minimizar los efectos del tabaco, el lobby de las industrias de alimentos es muy fuerte y ese enfrentamiento es mucho más complicado. Ellos dominan los congresos y dominan inclusive las agencias internacionales. Quien da dinero para hacer investigación hoy, en verdad, es la iniciativa privada que define la pauta inclusive de la OMS. Por ejemplo, si Bill Gates no te da dinero para esto o aquello, no va a ser investigado. Entonces, o hacemos un pacto con las instituciones internacionales para de hecho tomar esto en serio, o esto nunca sucederá. ¿Los congresos van a parar y van a votar grandes medidas de prevención de la obesidad? No, no lo harán. Podemos hacerlo como individuos, como aquel que vota, como aquel que se asocia, como aquel que pide a nuestras asociaciones, muchos están haciendo eso. Como investigador también, investigando las causas. Considero importante que los profesionales de salud sean informados sobre las cuestiones éticas y políticas que están implicadas en la relación con la industria de alimentos, así como ocurre con la industria farmacéutica.

- Rosangela Pereira** Son las organizaciones de la sociedad civil las que podrían estar actuando más fuertemente en la concientización y en la divulgación de esa información. Hay diversas organizaciones, como el proyecto *O joio e o trigo*³, la *Aliança pela Alimentação Saudável e Adequada*⁴ y la *ACT Promoção da Saúde*⁵, que hacen un trabajo importante de desmitificar las informaciones sobre los alimentos y movilizar a la sociedad en pro de políticas que promuevan la alimentación saludable.
- Rosely Sichieri** Ah, ellos hacen un trabajo excelente.
- Rosangela Pereira** Muchas gracias, Rosely, por la entrevista y por la reflexión interesante sobre la cuestión de la obesidad en el país.

2 Dra Margaret Chan, Directora General de la Organización Mundial de la Salud entre 2006 y 2017, en la apertura de la 8th Global Conference on Health Promotion, Helsinki, Finlandia, 2013. Disponible en: <https://www.who.int/dg/speeches/2013/health_promotion_20130610/en/>. Acceso en: 29 mayo 2020.

3 <http://ojoioetrigohospedagemdesites.ws/>

4 <https://alimentacaosaudavel.org.br>

5 <https://actbr.org.br/sobre-a-act-promocao-da-saude>

RESUMEN

La entrevista trae la discusión de la multiplicidad de los factores sociales y ambientales asociados a la obesidad en la infancia y en la adolescencia, que difícilmente son investigados y que pasan a lo largo de las acciones educativas. En Brasil, este problema de salud pública alcanza a un tercio de los niños/as menores de 10 años y se muestra preocupante en la medida en que se presenta de forma cada vez más temprana. La entrevistada apunta a la necesidad de un enfoque que asuma a la obesidad como un problema social y ambiental, que sobrepasa las cuestiones individuales. Se trata de abordar de forma amplia los sistemas de producción y de consumo alimentar, que impactan en la salud pública y en la infancia, de forma que se tornen más efectivas las acciones de prevención y control de la obesidad.

Palabras clave:

obesidad infantil, obesidad en la adolescência, salud pública, malnutrición, sistemas alimentares.

The social problem of obesity and its prevalence in children and teenagers**ABSTRACT**

The interview brings the discussion of the multiplicity of social and environmental factors associated with child and teen obesity, which are rarely investigated and that are largely ignored by public policies in Education. In Brazil, this public health problem affects one third of children under the age of 10 and is concerning insofar as it presents itself evermore precociously. The interviewee points towards the need for an approach that understands obesity as a social and environmental problem, surpassing individual issues. It is about approaching the systems of food production and consumption that affect public health and childhood in an ample manner, allowing for more effective preventative and regulatory measures relating to obesity.

Keywords:

child obesity, teen obesity, public health, malnutrition, food systems

FECHA DE RECEPCIÓN: 04/03/2020

FECHA DE APROBACIÓN: 29/05/2020



Rosely Sichieri

Profesora Titular de Epidemiología Nutricional del Instituto de Medicina Social de la Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Brasil. Médica sanitaria, doctora en Nutrição em Saúde Pública por la Universidade de São Paulo (USP), Brasil, postdoctorado en Harvard, EEUU, Departamento de Nutrición.

E-mail: rosely.sichieri@gmail.com



Rosangela Alves Pereira

Profesora Asociada del Departamento de Nutrição Social e Aplicada, Instituto de Nutrição Josué de Castro, de la Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Brasil. Nutricionista por la Universidade Federal Fluminense (UFF), Brasil, con maestría y doctorado en Saúde Pública por la Escola Nacional de Saúde Pública, Fundação Oswaldo Cruz, Brasil. Docente universitaria desde 1981, actúa en el área de Epidemiología Nutricional con foco en investigaciones sobre el consumo alimentar y condiciones de salud y nutrición.

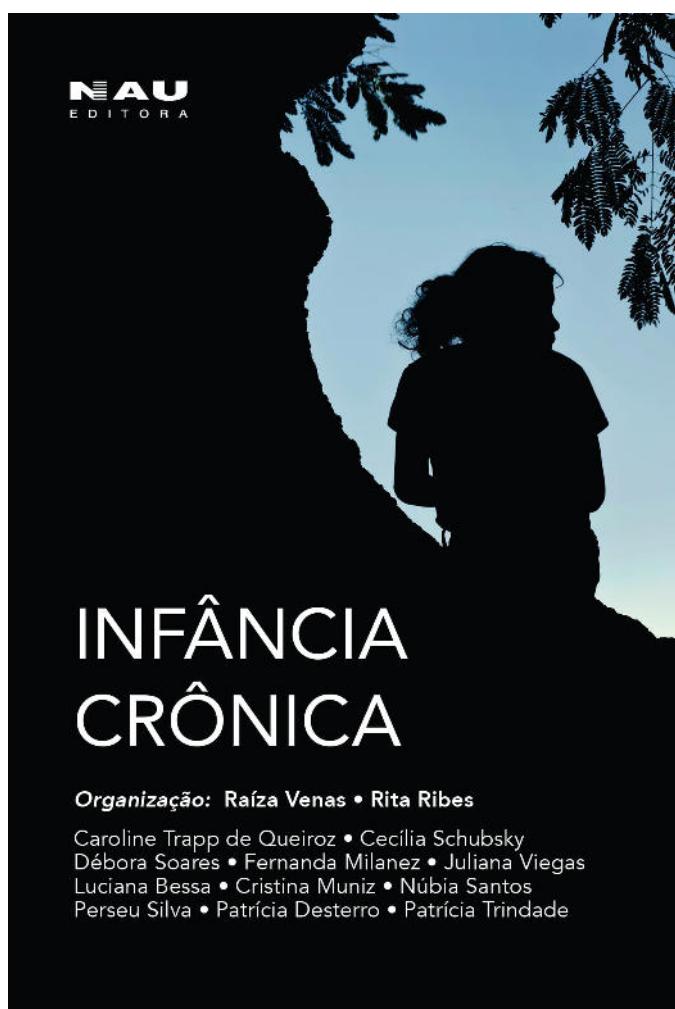
E-mail: rpereira@uol.com.br

Infância Crônica, organizado por Rita Ribes y Raiza Venas.

RESEÑA POR

Maria Cristina Soares de Gouvea

Niños en la ciudad: miradas instantáneas



El libro *Infância crônica* nos provoca e indaga desde su mismo título. ¿De qué crónica se está hablando? ¿Del género literario, o de “problemas crónicos” de la niñez? ¿De qué niñez hablan los autores? Provocada, busco el diccionario, que me revela el desplazamiento de los significados, según el campo discursivo. Así es que, desde una perspectiva médica, crónica es: “[...] De larga duración, que permanece un largo periodo en la vida del paciente: enfermedad crónica”. Ya desde la estadística: “Conjunto de valores que una variable toma en diferentes épocas sucesivas”. Para la literatura, la crónica constituye un “texto literario breve, frecuentemente narrativo, de trama casi siempre poco definida y motivos generalmente extraídos del cotidiano inmediato”. Para el periodismo: “Columna periodística, firmada, dedicada a un tema (actividades culturales, política, ciencias, economía, deportes etc.) o a la vida cotidiana, que contiene noticias, comentarios, opiniones, a veces críticas o polémicas”. Ya para la historia es: “Compilación de hechos históricos presentados según el orden cronológico”.

Resulta interesante percibir que, para los campos de la historia, el periodismo y la literatura, la crónica constituye un sustantivo. En cambio para la medicina y la estadística, un adjetivo, a definir un estado o condición. Vuelvo a la obra que busca explorar tal polisemia. El libro tanto constituye un texto literario que se dedica a las muchas niñeces presentes en la ciudad, como destaca a los niños que se mueven por las calles, presencia todavía percibida por muchos como problema crónico, una enfermedad social de difícil extinción. ¿O, quién sabe, el título evoca también la crónica dificultad del adulto de comprender y retratar al niño?

El texto constituye producto de un conjunto de escritas de un sujeto colectivo: *Grupo de Infância e Cultura Contemporânea*. Colectivo que expresa en el nombre y los muchos quehaceres un compromiso con la(s) niñez(es), cómo esta(s) es(son) vivida(s) en el tiempo presente.

Al construir una narrativa sobre los sujetos niños en el mundo contemporáneo, ese colectivo recurre a la crónica, género que explora muy bien lo aparentemente banal, pero que, bajo una mirada perspicaz, anuncia su complejidad, aunque no la explore con mayor profundidad. Cada uno de los autores invitados lo hace, invitando también el lector a extrañarse de lo que se mira todos los días, para entonces ver: el niño brasileño en su moverse por la ciudad. La invitación a los autores se basa, por tanto, en un ejercicio etnográfico, tal como formulado por Gilberto Velho (1980), en un texto hoy clásico: “familiarizarse a lo extraño y extrañarse de lo familiar” (p. 131).

Se basa también en una tradición literaria: la del *flâneur baudelariano* que, al desplazarse sobre la ciudad, construye una crónica de la vida urbana y sus sujetos. Muchos de esos *flâneurs*, al hacerlo, se encontraban en tiempos y espacios distintos a los narrados por los autores, con niños. Frecuentemente, la presencia de los niños en el espacio urbano era narrada en términos de denuncia: las calles constituirían espacio deformador, que les negaba a esos niños la condición de la niñez/niñez.

Uno de los primeiros a hacerlo fue el periodista Henry Meylew, al escribir sobre la vida de los pobres en la ciudad de Londres (*London labour and the London poor*). Publicado en 1851, presentaba una entrevista hecha a una niña de 8 años, en la que el sorprendido reformador social se encontraba ante una niña vendedora de la calle, y concluye que esta había sido privada de la niñez.

Meylew no ha sido el único a hablar de la presencia del niño pobre en el Londres del siglo XIX. Dickens, *flâneur* y cronista de la misma metrópoli, en varios escritos, presenta el niño pobre y desvalido, en un Londres cruel e inhumano. La ciudad era percibida como espacio de corrupción y deformación. El niño debería estar inserido en la escuela, y este argumento ha sido fundamental para el establecimiento de la obligatoriedad de la instrucción, cuestión que presente en los más distintos países a lo largo de los siglos XIX y XX.

En Brasil, tal tradición se hace presente en la obra de João do Rio. El *flâneur* carioca analizó, en el libro *El alma encantadora de las calles*, la presencia de niños pobres y desvalidos. Pero, a diferencia de los niños europeos, a estos niños también se les

negaría la niñez por su identidad racial. Meylew y Dickens buscaban producir en el lector la piedad, ante la desprotección de los niños descritos. João do Rio veía en ellos, bajo una mirada higienista, la deformación del carácter y la depravación moral, fruto de su pertenencia socio racial.

Aunque las miradas sean distintas, histórica y geográficamente situadas, comparten una perspectiva común. La de que la presencia en las calles constituye experiencia desvirtuadora, que le roba al niño la condición de la niñez. En tales autores, la niñez es pensada en singular, y remite a la representación burguesa de un niño limitado al espacio doméstico o a la escuela. Todavía hoy, esa mirada enmarca muchas producciones culturales. Sea desde una mirada piadosa, sea desde una visión criminalizadora, aún hoy, hablamos de niños sin niñez, reproduciendo una perspectiva normativa.

El libro se funda en otra mirada. Se funda en una perspectiva que entiende al niño como sujeto social, que vive la experiencia de la niñez (o niñeces) en condiciones distintas. Se busca comprender la mirada del niño sobre el mundo, en sus propios términos, desplazándolo de la mirada del adulto, a partir de una episteme y ética de la antropología.

El desplazamiento se da no solo desde la mirada del adulto para buscar captar la mirada del niño. El desplazamiento marca el movimiento de tránsito de los autores por diferentes espacios de la metrópoli carioca, buscando la presencia infantil: en el interior de los autobuses; de los metros; estaciones de tren; en una Marcha LGBT; en las plazas; dentro de un coche de policía; en un patio; en un salón cualquiera. A través de la lectura, también nos desplazamos en movimientos rápidos, por distintos escenarios, descubriendo diferentes sujetos de poca edad.

Los autores miran no solo a niños pobres, aunque ellos predominan en los textos. Hay también niños comiendo en shoppings, usando celulares, paseando con sus padres, madres y abuelas. Y cuando cruzan la mirada en tránsito de los autores, provocan la pregunta que mueve la escrita: ¿qué niño es este? ¿Cómo vive la niñez? La respuesta viene como fotografía, en la que los autores dirigen sus cámaras para buscar retratar, en una instantánea, a esos sujetos. Dirigen sus cámaras para comprender cómo las niñeces son vividas en condiciones peculiares, a la vez que comparten toda una cultura material que busca homogeneizar la experiencia infantil, a partir del consumo. El resultado es un mosaico de fotografías generosas y cómplices, que invitan al lector adulto a hacer lo mismo: desplazar la mirada más allá de la aparente banalidad de las escenas cotidianas hacia esos sujetos, en su diversidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DICKENS, C. **Retratos londrinos**. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- MAYLEW, H. **London labour and London poor**. London: Penguin, 1985.
- RIBES, R.; VENAS, R. **Infância Crônica**. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2019.
- RIO, J. do. **A alma encantadora das ruas**. Belo Horizonte: Crisálida, 2007.
- VELHO, G. Observando o familiar. In: VELHO, G. **Individualismo e cultura**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1980.

Palabras clave: niño, ciudad, crónica.

FECHA DE RECEPCIÓN: 21/04/2020

FECHA DE APROBACIÓN: 15/05/2020

Maria Cristina Soares de Gouvea

Profesora Titular de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG), Brasil. Investigadora del Núcleo de Estudios e Investigaciones de la Niñez y la Educación Infantil (Nepei/UFMG). Profesora del Programa de Posgrado en Educación UFMG.

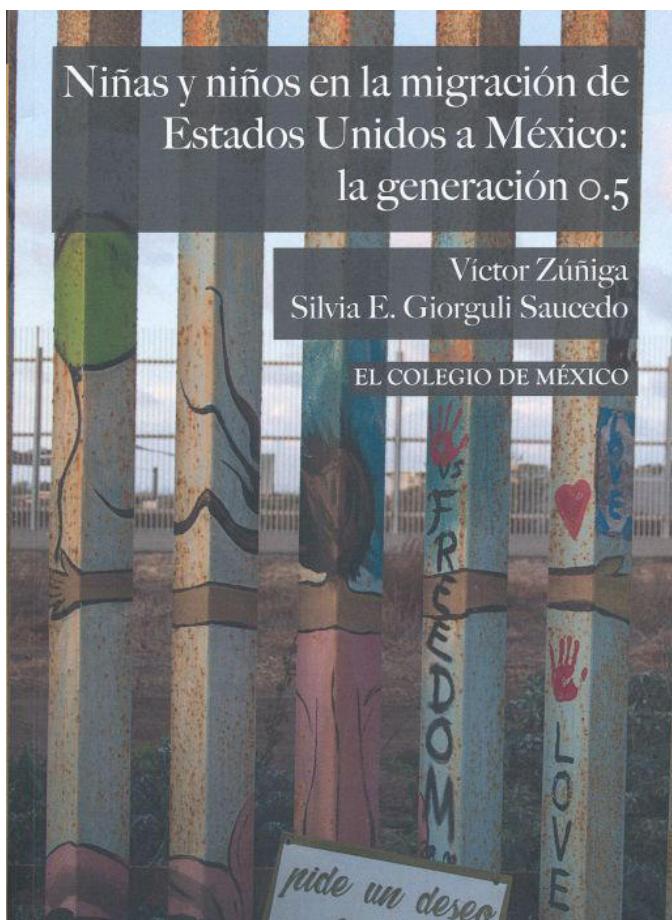
E-mail: critoares43@gmail.com

Niñas y niños en la migración de Estados Unidos a México: la generación 0.5, por Silvia Elena Giorguli Saucedo y Víctor Zúñiga.

RESEÑA POR

Mónica Jacobo-Suarez

Contra el nacionalismo metodológico: las aportaciones de la generación 0.5 al estudio de los niños y niñas migrantes en el corredor México-Estados Unidos.



El objetivo explícito de esta obra es analizar las trayectorias migratorias de los menores de edad (0 a 17 años) que han llegado a México procedentes de Estados Unidos desde el año 2000, referidos aquí como la generación 0.5. A lo largo de nueve capítulos, los autores examinan, utilizando distintos niveles de análisis, una pregunta ¿por qué están estos niños en México, un país históricamente emigrante? Para construir las respuestas, Zúñiga y Giorguli realizan un recorrido demográfico de los flujos migratorios entre México y Estados Unidos, analizan los itinerarios migratorios y geográficos de los niños migrantes, examinan a la escuela como una institución mediadora de su integración sociocultural y lingüística, discuten el rol de la separación familiar y abordan el papel de la migración internacional en la formación de identidades culturales de los menores. Esta es una obra interdisciplinaria que echa mano de la sociología de la migración, la educación, la demografía, la lingüística y la historia.

En mi perspectiva, la principal contribución de esta obra es teórica y metodológica, más allá de los hallazgos empíricos que presenta: la propuesta misma del concepto generación 0.5 y la creación de una tipología y ejes analíticos para desagregar la diversidad de experiencias englobadas en este concepto. Para dimensionar dicha contribución, es indispensable situar el libro en su contexto. El concepto generación 0.5 es acuñado por Zúñiga y Giorguli después de casi dos décadas de investigaciones sobre los niños y adolescentes en el corredor migratorio México-Estados Unidos, campo en el cual el mismo Zúñiga es pionero. En la literatura se han utilizado múltiples etiquetas para referirse a esta población. Estudiantes transnacionales, *sojourners*, menores México-americanos y migrantes retornados, son sólo algunos de los términos referidos en las investigaciones que abordan las experiencias de los menores migrantes cuando se encuentran en México. Cuando lo que se estudia es la etapa de su trayectoria migratoria que se desenvuelve en Estados Unidos, encontramos términos que hacen alusión a la edad de llegada de los menores a ese país – por ejemplo generación 1.25 y generación 1.5 – o al lugar de nacimiento, en este caso, segunda generación versus generaciones menores.

Zúñiga y Giorguli son enfáticos al rechazar estos términos: “segunda generación o generación 1.5 ya no tienen sentido cuando estos niños migrantes internacionales llegan a México” (p. 21). Referirse a estos menores como generación 1.5 una vez en México es incorrecto porque regresan al país donde nacieron. De igual manera, los hijos de inmigrantes mexicanos nacidos en Estados Unidos son migrantes internacionales en México y no más miembros de la segunda generación.

Así, los autores proponen usar generación 0.5 como un término que da cuenta de la movilidad internacional de estos niños y de su pertenencia a una generación de migrantes. De fondo, hay una crítica directa a la investigación sobre menores migrantes en Estados Unidos realizada hasta ahora: la literatura sobre migración internacional asume que la llegada de los menores migrantes a “América” constituye el punto final de su itinerario migratorio. En otras palabras, se ignora la movilidad transnacional en la que muchos de estos menores incurren durante su infancia y adolescencia. En consecuencia, se estudia la integración de los menores a la sociedad americana: qué tan bien y rápido aprenden inglés, cómo es su movilidad social una vez adultos. Sin embargo, el estudio de los menores desaparece una vez que salen de las fronteras nacionales del país de acogida. Zúñiga y Giorguli llaman a este sesgo en la literatura sobre migración internacional como nacionalismo metodológico.

Como categoría analítica la generación 0.5 contiene dos dimensiones. Primero, el “cero” indica que al llegar a México estos niños se colocan en un nuevo punto de partida. Es decir, el “cero” hace desaparecer la diferencia entre menor inmigrante (nacido en EEUU) y menor emigrante (nacido en México) para incluir a ambos en una misma categoría analítica: la de menores transeúntes entre México y Estados Unidos. El .5, por su parte, evoca un estado embrionario, algo que está en gestación y de lo cual aún se desconoce su devenir. ¿Cuáles son las ventajas analíticas de la generación 0.5? Primero, agrupar en una sola categoría a los diversos grupos de niños migrantes de origen mexicano: los nacidos en Estados Unidos y que migran al país de los padres como adolescentes, los nacidos en México que migraron a una temprana edad y regresan después a México,

los que han migrado múltiples veces entre ambos países, los que nacieron en Estados Unidos pero que han vivido la mayor parte de su vida en México. La segunda contribución es el dar cuenta de la diversidad de experiencias migratorias mediante la creación de una tipología de niños migrantes (seis tipos) y de varios ejes analíticos para este fin: país de nacimiento, nacionalidad, experiencia escolar y dislocación espacial.

Respecto al enfoque metodológico, la obra echa mano de distintos niveles de análisis y fuentes de información. A nivel macro emplea los censos y encuestas inter censales de México para estimar los flujos de retorno en las últimas dos décadas. A nivel meso, se sirve de encuestas para visibilizar las experiencias de los menores migrantes dentro de las escuelas y a partir de éstas, construir la tipología de niños de la generación 0.5. A nivel micro, utiliza entrevistas a profundidad con menores y profesores para construir narrativas detalladas sobre las dinámicas escolares, respecto a la fragmentación familiar y referente al surgimiento de identidades nacionales y étnicas entre los menores entrevistados. Sin menospreciar la complementariedad de métodos y niveles analíticos, el aporte metodológico más útil, a mi parecer, es presentar la perspectiva de los niños a lo largo del libro. A diferencia de los estudios tradicionales que abordan la migración internacional desde un enfoque adultocéntrico, este trabajo privilegia entender y comunicar cómo es que los menores experimentan la migración.

Es precisamente la perspectiva de los menores lo que permite contrastar las percepciones sobre el fenómeno migratorio que tienen los adultos – como padres y profesores – con las de la generación 0.5. Por citar un ejemplo específico, mientras que los profesores entrevistados por Zúñiga y Giorguli etiquetan a los menores migrantes como rezagados educativamente, sin dominio del español y con poco apego a la patria, las voces de los menores reflejan el dominio de un currículo educativo, pero no el mexicano, muestran una gran diversidad de niveles de bilingüismo y variados niveles de biculturalidad.

Los hallazgos de este libro permiten concluir que la generación 0.5 es una población móvil que con frecuencia migra internamente tanto en Estados Unidos como en México y cuyas experiencias y necesidades son muy diversas. ¿Cuáles son las implicaciones y responsabilidades derivadas de esta movilidad para ambos países? Es un tema que discuten solo parcialmente los autores al señalar las limitaciones en la provisión de servicios para esta población por parte del gobierno mexicano. Sin embargo, la ausencia de una discusión comprehensiva de las responsabilidades de Estados Unidos y México para con estos menores compartidos es un punto débil de la obra. Dada la variedad de experiencias mostradas en este libro, pareciera evidente que las necesidades de integración o reintegración dependerían de las especificidades de dónde se vivió y donde se vive actualmente, así como de la situación familiar específica. No todos los jóvenes necesitan el mismo apoyo pero importa proveer un piso mínimo a partir del cual trabajar y hacer políticas apropiadas en ambos lados de la frontera.

Por ejemplo, ¿qué tipo de programas culturales y lingüísticos podrían implementar los sistemas educativos de ambos países para facilitar la transición entre estos? ¿Cuál debiera de ser el rol de los consulados y embajadas de México en Estados Unidos para atender las necesidades, de todo tipo, asociadas a la movilidad de los menores migrantes?

Y a su vez, ¿cuál sería la responsabilidad del gobierno estadounidense, representado por su embajada en México, para garantizar los derechos ciudadanos de los menores nacidos en Estados Unidos? Asociado a la crítica al nacionalismo metodológico que hacen los autores, ¿cuál es la responsabilidad de la academia en Estados Unidos y en México para construir investigaciones colaborativas que permitan conectar el estudio de la experiencia migratoria en Estados Unidos con aquella en México? Esta no es una pregunta menor dado que los itinerarios de la generación 0.5 muestran que el “retorno” a México tampoco es un punto final en la trayectoria migratoria; muchos de ellos planean regresar a Estados Unidos en el futuro.

Sin duda, el concepto generación 0.5 no está ni será exento de críticas, en particular desde la disciplina de la demografía donde su utilización puede conducir a imprecisiones importantes al incluir dentro de una misma categoría analítica a menores nacidos en México y a migrantes internacionales nacidos en Estados Unidos. Esta obra tampoco será ignorada por los estudiosos de las diversas generaciones de migrantes en Estados Unidos. Y quizá sea esta crítica una base sólida para fomentar el diálogo y colaboración tan necesaria entre academias regidas por nacionalismos metodológicos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ZÚÑIGA, V.; GIORGULI, S. Niñas y niños en la migración de Estados Unidos a México: la generación 0.5. México: El Colegio de México, 2019.

Palabras clave: niños transnacionales, generación 0.5, migración México-Estados Unidos, educación, integración.

FECHA DE RECEPCIÓN: 05/01/2020

FECHA DE APROBACIÓN: 05/02/2020

Mónica Jacobo-Suárez

Doctora en Política Pública y Desarrollo Internacional, University of Pittsburgh, Pensilvania, Estados Unidos. Es profesora investigadora de tiempo completo del Centro de Investigación y Docencia Económicas, Ciudad de México, México. Sus investigaciones abarcan la migración de retorno, políticas de integración para migrantes y la educación.

E-mail: monica.jacobosuarez@gmail.com

Casamento Infantil – Infância roubada por graves violações dos direitos humanos das crianças, de Luiza Sartori Costa.

RESEÑA POR

Luiza Borges Dulci

Matrimonio infantil. Violación grave de los derechos humanos de niños.



El matrimonio infantil es la unión en la que uno o ambos cónyuges son menores de dieciocho años de edad. En la mayoría de los casos, tiene lugar entre un hombre mayor y una niña. Este tipo de práctica es el tema del estudio *Casamento Infantil – Infância roubada por graves violações dos direitos humanos das crianças*, de la autora Luiza Sartori Costa, publicado por la editorial Hucitec, en 2019.

De acuerdo a una de las principales fuentes consultadas por la autora, la organización *Girls not brides*, en el mundo cada año, 12 millones de mujeres se casan antes de cumplir los 18 años, lo que representa 23 matrimonios por minuto –o casi una joven de menos de 18 años casándose cada 3 segundos. Según la misma organización, de todas las mujeres vivas actualmente, cerca de 650 millones se casaron siendo niñas, o sea, una de cada cinco mujeres en todo el mundo y, si esta tendencia no fuese interrumpida, en el 2030 más de 150 millones de niñas se habrían casado antes de los 10 años (*Girls Not Brides*, 2018).

Nigeria (76%), República Centro Africana (68%), República del Chad (67%), Bangladesh (59%) y Burkina Faso, Mali y Sudán del Sur (52%) son los países con las mayores proporciones de mujeres con edad entre 20 y 24 años que se casaron antes de cumplir los 18 años de edad. En números absolutos, la India ocupa la primera posición (15,5 millones), seguida de Bangladesh (4,4 millones), Nigeria (3,5 millones), Brasil (3,03 millones) y Etiopía (1,1 millones). Para Brasil, los datos más recientes, de 2006, indicaban que el 36% de las mujeres brasileñas, que en aquel momento estaban comprendidas entre los 20 y 24 años de edad, se casaron antes de cumplir la mayoría de edad y el 11% se casó antes de los 15 años (Girls Not Brides, 2018).

Los números denuncian las dimensiones del problema en Brasil y en el mundo. Conforme al estudio de Costa, tal situación es aún más grave en sociedades identificadas como “sistemas tradicionales”. Según la ONU, estas se caracterizan por “familias extensas, familias comunales, poligamia, ejercicio autoritario del poder por el patriarca, matrimonio con poca edad, cónyuges escogidos por los más viejos, incorporación de los recién casados a una casa ya formada por otras familias, sin rol no-doméstico o identidad para las mujeres (United Nations Children’s Fund, 2001, p. 6 apud Costa, 2019, p. 89-90).

El estudio de Costa pone en evidencia, no obstante, que la visibilidad y la repercusión del tema no son proporcionales a su grado de ocurrencia. En el tercer capítulo del libro *- Casamento Infantil – Infância roubada por graves violações dos direitos humanos das crianças -*, la autora analiza los factores que motivan esa práctica tanto en el mundo como en Brasil. Muestra que, entre las motivaciones más comunes de los matrimonios infantiles, se encuentran la pobreza, la búsqueda de estabilidad económica, las expectativas de conservar la honra de la familia y preocupaciones por la seguridad y la salud de las niñas. Se nota, incluso, que muchas familias consideran que el matrimonio sería una forma de impedir el contagio de enfermedades sexualmente transmisibles, cuando, al contrario, muchas niñas son contagiadas por sus propios maridos.

En el caso de los sistemas tradicionales, la autora identifica la existencia de una lógica singular. En esos contextos, el matrimonio infantil se inserta en el ámbito de las estrategias de sobrevivencia de las familias, que necesitan librarse de las “cargas económicas”, término con el que se identifica o se asocia a las mujeres jóvenes. Por un lado, hay constreñimientos relacionados con la inserción de las mujeres en el mercado del trabajo que, de manera reglamentada, reciben una remuneración menor a la de los hombres, al mismo tiempo en que tienen prohibido ejercer las actividades desempeñadas por ellos. Por otro lado, la costumbre de que las familias de las mujeres deban pagar las dotes refuerza que se les considere como cargas. Justamente en estos contextos los matrimonios infantiles pueden convertirse en estrategias económicas de sobrevivencia.

Costa analiza que, en el caso de Brasil, el matrimonio de las niñas no es ritualizado e impuesto por motivos religiosos. No obstante, las consecuencias son semejantes a aquellas vivenciadas por las niñas de otras partes del mundo: embarazo precoz y subsecuentes problemas de salud materna, neonatal e infantil; abandono escolar y reducción del grado educacional que se obtiene; limitaciones de movilidad, autonomía e independencia; y la frecuente exposición a la violencia doméstica.

El análisis de Costa se sitúa en el campo de las Relaciones Internacionales y examina la presencia –y la ausencia- del tema en los acuerdos internacionales que versan tanto sobre los derechos humanos de los niños, como sobre los matrimonios, en especial, los matrimonios infantiles. Su estudio se dedica, por tanto, a mapear el tema en el ámbito de los acuerdos internacionales y a identificar los caminos y espacios propicios para el enfrentamiento de la cuestión.

Su análisis pone de relieve la incongruencia entre diversos documentos internacionales y tratados que abordan el tema de los matrimonios de modo general y los matrimonios infantiles, al mismo tiempo en que resalta la “inexistencia de una prohibición clara en los tratados internacionales, (los cuales) permiten que los Estados decidan sobre las cuestiones fundamentales para la erradicación de esta práctica” (Costa, 2019, p. 25).

Entonces, de forma innovadora, el libro argumenta a favor de normas prohibitivas, “con obligaciones de carácter positivo y negativo que deberán ser cumplidas por los Estados” (Costa, 2019, p. 111). Propone un *protocolo adicional a la Convención sobre los Derechos de los Niños* que aborde específicamente este tema. La propuesta de Costa está amparada en el entendido de que el matrimonio infantil no es solo una violación de los derechos humanos de los niños, sino una violación grave de esos derechos, que son reconocidos como derechos universales, inalienables, indivisibles e interdependientes. La autora muestra, por ejemplo, que la violación de los mismos es contraria a diversos artículos de la Declaración sobre los Derechos de los Niños, de 1959, y de la Convención sobre los Derechos de los Niños.

Los dos documentos internacionales más importantes sobre los niños, la Declaración y la Convención, son analizados en el segundo capítulo del libro – *Direitos das crianças: A Convenção sobre os direitos das crianças e outras normas e tratados internacionais*. Al hacer referencia al contexto histórico, Costa analiza las tensiones presentes en los procesos de elaboración y aprobación de los documentos por la comunidad internacional.

En lo referente a la Convención, transcurrieron diez años entre el inicio de la elaboración y la aprobación final del documento internacional más importante sobre los derechos de los niños. El documento se comenzó a elaborar en 1979, decretado por la ONU como el Año Internacional de los Niños, y fue finalmente aprobado en 1989. A lo largo de la década, las posiciones en conflicto se hicieron presentes, “marcadas principalmente por diferencias entre visiones occidentales y orientales acerca de la infancia y por el contexto de la Guerra Fría” (Costa, 2019, p. 23). Felizmente, se arribó al “documento internacional sobre los derechos humanos que mayor aceptación internacional ha tenido, siendo el documento más rápidamente ratificado en comparación con los demás documentos que tienen como objetivo asegurar los derechos humanos” (Costa, 2019, p. 61). Fue aprobada por 196 países, excepto los Estados Unidos. Nótese que, en esa misma época, Brasil aprobaba el Estatuto del Niño y del Adolescente (ECA) de 1990, reconociendo a los niños como actores sociales y sujetos de derechos, en el camino de conquistas que significó la Constitución Federal de 1988.

El análisis de Costa muestra, no obstante, que la temática del matrimonio infantil está ausente tanto en la Declaración como en la Convención. Llegó a ser tratada por la

Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en dos resoluciones específicas sobre *Child, early and forced marriage* (61/156 y 71/175) solamente en los años 2014 y 2016, respectivamente.

Luego de la publicación del libro —por lo tanto, ausente en el análisis de Costa—, también en Brasil conmemoramos una importante conquista en el año de 2019: la aprobación de la Ley 13.811, que alteró el artículo 1.520 del Código Civil brasileño, prohibiendo el matrimonio de personas menores de 16 años. Hasta ese momento, el Código Civil permitía el matrimonio, mientras fuese autorizado por los padres, en caso de embarazo o para evitar el cumplimiento de una condena penal. La nueva ley, no obstante, no derogó los dispositivos que versan sobre la posibilidad de anulación de la unión, dentro de ellos el que se refiere al matrimonio derivado del embarazo (Licia, 2019).

De acuerdo a lo que nos muestra Costa, las legislaciones nacionales e internacionales son fundamentales y desempeñan funciones complementarias. Las prohibiciones formales son importantes en la medida en que uno de los desafíos en el enfrentamiento a la cuestión radica en la percepción que se hace desde el sentido común de que esas son uniones informales y consensuadas, por tanto, rara vez se identifican como un problema social. De esta forma, se esconde el carácter de imposición o la falta de mejores opciones para las niñas, una forma de ocultar el abuso y la violencia. A pesar de eso, se pone de relieve que el consentimiento se deriva muchas veces de una “expectativa de conquistar la libertad al salir de la casa de los padres, ambiente regularmente marcado por conflictos y violencias” (Costa, 2019, p. 98). De modo que esa especie de agencia femenina pone en evidencia la propia “ausencia de cualquier otra opción que represente mejores condiciones de vida para las niñas” (Costa, 2019, p. 98).

El estudio de Costa representa, por tanto, un análisis profundo del tema y enfatiza las tensiones involucradas en el mismo, ya sea en el ámbito del sistema internacional, o en los diferentes contextos nacionales y locales. Justamente por ser un fenómeno multifacético, con causas diversas, su enfrentamiento requiere políticas públicas integradas, que involucren el combate a la pobreza, la educación, la salud, la promoción de la autonomía de las mujeres, entre otros aspectos. Según la autora, en el ámbito internacional, tales políticas deben orientarse por las metas de los Objetivos del Desarrollo Sustentable (ODS) de la ONU. Mientras en el plano nacional, la reciente aprobación de la Ley 13.811/2019 puede considerarse un avance, al mismo tiempo en que refleja la acumulación del debate público sobre el tema.

En ese contexto, *Casamento Infantil – Infância roubada por graves violações dos direitos humanos das crianças* - posee aún más actualidad. Es una lectura recomendada para todas y todos los que se interesan por la materia. Además, merece y necesita llegar a otros grupos y sectores de la sociedad. Su escritura sencilla permite que el texto trascienda el contexto académico y contribuya de forma efectiva al debate sobre los derechos humanos de los niños en Brasil y en el mundo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COSTA, L. S. Casamento Infantil - Infância roubada por graves violações dos direitos humanos das crianças. São Paulo: Hucitec, 2019. 152p.

GIRLS NOT BRIDES. Child marriage around the world. Disponível em: <<https://www.girlsnotbrides.org/where-does-it-happen/>>. Acesso em: 30 abr. 2020.

LICIA, B. Casamento infantil: a Lei 13.811/2019 e seus reflexos jurídicos. **Portal JusBrasil**, 2019. Disponível em: <<https://brendaliciaalmeida.jusbrasil.com.br/artigos/729685815/casamento-infantil-a-lei-13811-2019-e-seus-reflexos-juridicos?ref=feed>> . Acesso em: 5 mai. 2020.

Palabras clave: niños, derechos humanos, matrimonio infantil, acuerdos internacionales.

FECHA DE RECEPCIÓN: 02/06/2020

FECHA DE APROBACIÓN: 13/06/2020

Luiza Borges Dulci

Graduada en Ciencias Económicas (UFMG, 2012), Brasil, máster en Sociología y Antropología (UFRJ, 2015), Brasil, y doctoranda del Programa de Posgrado en Ciencias Sociales en Desarrollo, Agricultura y Sociedad de la Universidad Federal Rural de Rio de Janeiro (CPDA/UFRRJ), Brasil, con estancia sándwich en la Universidad de Denver/EUA.

E-mail: monica.jacobosuarez@gmail.com

Relevamiento bibliográfico

En esta sección, presentamos el levantamiento bibliográfico de los libros publicados en Latinoamérica, en portugués y español, en las áreas de Ciencias Humanas y Sociales sobre infancia y juventud. Se presentan las obras publicadas entre abril a julio de 2020 cuyas informaciones se han podido obtener en los sitios web de sus respectivas editoriales.

- 1 **A Criança Contemporânea e suas Expressões (ISBN 9788560360963)**
Organizadoras: Edda Bomtempo, Luana Carramillo-Going y Sabrina Torres Gomes
Editora: Editora Universitária Leopoldianum, Santos, 174 páginas.
- 2 **Adoles (seres): La orientación a lo real en la clínica psicoanalítica con adolescentes (ISBN 978-987-4136-97-8)**
Autor: Guillermo López
Editora: Grama Ediciones, Buenos Aires, 222 páginas.
- 3 **Atendimento psicossocial de adolescentes em conflito com a lei: resultados de pesquisas e práticas exitosas (ISBN 978-65-5578-267-7)**
Autores: Alex Sandro Gomes Pessoa, Edinete Maria Rosa y María de Fatima Pereira Alberto
Editora: CRV, Curitiba, 276 páginas.
- 4 **Ayacucho: la educación en tiempos de violencia (1980-1999) (ISBN 9786124621499)**
Autor: Ranulfo Caverio Carrasco
Editora: Amauta / Libros Peruanos, Lima, 244 páginas.
- 5 **Bioética para niños y niñas (ISBN 9786070928857)**
Autoras: Dora García Fernández, Lorena Malpica Hernández y Carmela Toro.
Editora: Librería de Porrúa Hermanos y Cía S.A. de C.V., México, D.F., 48 páginas.
- 6 **Cartas a un joven político (ISBN 978-607-524-375-7)**
Autor: Juan José Rodríguez Prats
Editora: Maporrúa, México, D. F., 108 páginas.
- 7 **Ciudades x jóvenes. Aportes para la nueva agenda urbana desde las juventudes latino-americanas (ISBN 978-987-722-627-0)**
Organizadores: Liliana Mayer, Juan Pablo Duhalde, Adriana Arroyo Ortega y María Jesús Silva Rozas
Editora: CLACSO, Buenos Aires, 196 páginas.
- 8 **Clínica y diagnósticos en la niñez y la infânciâ (ISBN 9789878704531)**
Autora: Pía Martina Roldán Viesti
Editora: Editorial Autores De Argentina, Buenos Aires, 220 páginas.
- 9 **Combates por la memoria en la escuela. Transmisión de las memorias sobre la dictadura militar en las escuelas secundarias (ISBN 978-84-17133-61-0)**
Autora: Martín Legarralde
Editora: Miño y Dávila, Buenos Aires, 230 páginas.

- 10 Cómo crear Centros Educativos Integrados de Educación Básica Regular (ISBN 978-9972-57-442-9)**
Autores: Antonella Rivera y César Guadalupe
Editora: Fondo Editorial de la Universidad del Pacífico, Lima, 159 páginas.
- 11 Competencia social y salud escolar (ISBN 9789588993676)**
Autores: Luis Flórez y Helena Vélez
Editora: Manual Moderno, Ciudad de México.
- 12 Crianças e adolescentes em situação de rua no Brasil: táticas de sobrevivência e ocupação do espaço público urbano (ISBN 9788546219254)**
Autor: Fábio Santos de Andrade
Editora: Paco Editorial, Jundiaí, 148 páginas.
- 13 Diversidade, infâncias e educação infantil (ISBN 978-85-232-1701-3)**
Organizadoras: Ana Katia Alves dos Santos y Kenia Adriana Reis e Silva
Editora: EDUFBA, Salvador, 269 páginas.
- 14 Educação e infância (ISBN 9786586476514)**
Organizadora: Ligia de Carvalho Abões Vercelli
Editora: Paco Editorial, Jundiaí, 212 páginas.
- 15 Educar filhos: entre a renúncia e a urgência (ISBN 9788571832534)**
Autor: Leonardo Posternak
Editora: Ágora, São Paulo, 104 páginas.
- 16 Escola e redes sociais: conexões, conflitos e sociabilidades (ISBN 978-65-86034-25-7)**
Autora: Rosália Monteiro Mota
Editora: Appris, Curitiba, 141 páginas.
- 17 Estudios críticos del currículo. Educación, toma de conciencia y políticas del conocimiento (ISBN 978-84-18095-26-9)**
Autor: Wayne Au
Editora: Miño y Dávila, Buenos Aires, 176 páginas.
- 18 Experiências diante da saúde mental na infância (ISBN 978-85-473-3581-6)**
Autor: Marcos Venicio Esper
Editora: Appris, Curitiba, 157 páginas.
- 19 Ferenczi e Winnicott: uma leitura psicanalítica e descolonial sobre a confusão e a invenção de línguas entre adultos e crianças (ISBN 978-65-5523-136-6)**
Autor: Antônio Gonçalves Ferreira Junior
Editora: Appris, Curitiba, 363 páginas.
- 20 Gamificación en la biblioteca escolar (ISBN 978-620-2-43235-1)**
Autores: Carlos Luis Sánchez Pacheco y Karina Marilu Bernal Consuegra
Editora: Publicia, 60 páginas.
- 21 Huellas de la educación popular en la escuela pública (ISBN 978-987-538-765-2)**
Organizadores: Silvia Almazán, Gustavo Galli y Natalia Stoppani
Editora: Noveduc, Buenos Aires, 256 páginas.

- 22 **Infancias del cuerpo. Nueva edición corregida y aumentada (ISBN 978-987-691-746-9)**
Autor: Daniel Calmels
Editora: Biblos, Buenos Aires.
- 23 **Infancias y juventudes a 30 años de la Convención sobre los derechos del Niño: Políticas, normativas y prácticas en tensión (ISBN 978-987-4110-47-)**
Organizadoras: Paula Isacovich y Julieta Grinberg
Editora: EDUNPAZ, Buenos Aires, 454 páginas.
- 24 **Intervenção psicanalítica na escola (ISBN 978-85-5524-114-7)**
Autor: Alexandre Patrício de Almeida
Editora: Zagodoni Editora, São Paulo, 132 páginas.
- 25 **La niñez desviada. La tutela estatal de niños pobres, huérfanos y delincuentes. Buenos Aires 1890-1919 (ISBN 978-987-691-809-1)**
Autora: Claudia Freidenrajh
Editora: Biblos, Buenos Aires.
- 26 **Las infancias y el tiempo (ISBN 9789875387553)**
Autor: Esteban Levin
Editora: Noveduc, Buenos Aires, 176 páginas.
- 27 **Las desigualdades en clave generacional hoy. Las juventudes y las infancias en el escenario latinoamericano y caribenho (ISBN 978-987-722-623-2)**
Organizadoras: Liliana Mayer, María Isabel Domínguez y Mariana Jesica Lerchundi
Editora: CLACSO, Buenos Aires, 268 páginas.
- 28 **Lengua oral: destino individual y social de las niñas y los niños (ISBN 9786071666154)**
Autor: Evelio Cabrejo Parra
Editora: Fondo Editorial Cultura Peruana, Lima, 224 páginas.
- 29 **O desmonte das políticas públicas e a situação da juventude (ISBN 9788546218219)**
Autora: Elizabeth Souza de Oliveira
Editora: Paco Editorial, Jundiaí, 144 páginas.
- 30 **Pais e filhos em tempos de crise: Como construir presença, autocontrole e uma rede de apoio (ISBN 9788571832695)**
Autores: Omer Haim e Heloisa Fleury
Editora: Ágora, São Paulo, 52 páginas.
- 31 **Pesquisa auto (biográfica) em educação: infâncias e adolescências em espaços escolares e não-escolares (ISBN 978-85-425-0842-0)**
Organizadoras: Maria da Conceição Passeggi, Martine Lani-Bayle, Ecleide Cunico Furlanetto y Simone Maria da Rocha
Editora: EDUFRN, Natal, 730 páginas.
- 32 **Projetos de vida: fundamentos psicológicos, éticos e práticas educacionais (ISBN 9786555490015)**
Autores: Ulisses F. Araújo, Valéria Amorim Arantes y Viviane Pinheiro
Editora: Summus Editorial, São Paulo, 120 páginas.

- 33 **Resonancias de El Chavo del 8 en la niñez, educación y sociedad latino-americana**
(ISBN 978-987-722-620-1)
Organizadores: Daniel Friedrich y Erica Colmenares
Editora: CLACSO, Buenos Aires, 252 páginas.
- 34 **Sob o olhar das crianças: espaços e práticas na educação infantil** (ISBN 978-85-449-0330-8)
Autora: Liana Garcia Castro
Editora: Papirus Editora, Campinas, 160 páginas.
- 35 **Tecnología y educación. Aquí, allá y más allá** (ISBN 978-987-760-176-3)
Autores: Susana Leliwa y Carlos Marpegán
Editora: Brujas, Córdoba, 192 páginas.
- 36 **Tecnología y educación. Recursos para personas con dificultades de aprendizaje, limitaciones intelectuales, motoras, visuales y auditivas** (ISBN 978-987-691-807-7)
Autora: Lucia Maldonado
Editora: Biblos, Buenos Aires.

Normas para todas las secciones

1. Los artículos, entrevistas, o reseñas serán sometidos, en portugués o español al Consejo Editorial, el cual se responsabiliza con el proceso editorial de los textos. El envío es hecho a través del sitio de DESIDADES, en el portal de periódicos de la UFRJ, siguiendo las orientaciones allí disponibles.
2. El Consejo Editorial se reserva el derecho a proponer modificaciones que sirvan para contribuir con la claridad y la adecuación del texto.
3. El Consejo hará uso de los consultores ad hoc externos al cuerpo editorial, que, de forma ciega, evaluarán los artículos y realizarán recomendaciones relacionadas con su publicación o no. En casos de controversias entre los dos evaluadores, un tercero será consultado. El Consejo Editorial se reserva el derecho de proponer cambios que contribuyan con la claridad del texto.
4. Serán aceptados solamente artículos, entrevistas y reseñas inéditos.
5. Una vez que los textos sean aprobados para su publicación, su versión en español o en portugués, según sea el caso, será solicitada a los autores, que tendrán un plazo determinado para enviarla.
6. Todos los artículos, entrevistas o reseñas enviados para sumisión deberán ser remitidos en documento Word (“.doc” ou “.docx”) y en letra Arial, con tamaño de letra 11, a doble espacio.
7. Autoras y autores deberán enviar junto al manuscrito informaciones curriculares de no más de 3 líneas, incluyendo titulación y afiliación institucional. En el caso del envío de una entrevista, deben ser enviadas las informaciones curriculares del (la) entrevistador (a) y del (la) entrevistado (a).
8. Las referencias bibliográficas deben ser presentadas en orden alfabético al final del texto y seguir las normas ABNT (NBR 6023, 2002).

Ejemplos de casos más comunes:

LIBRO CON UN AUTOR

CASCUDO, L. C. **Dicionário do Folclore Brasileiro**. 12. ed. São Paulo: Global, 2012.

LIBRO CON DOS O TRES AUTORES

CASTRO, L. R.; CORREA, J. **Mostrando a Real: um retrato da juventude pobre do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: NAU Editora; FAPERJ, 2005.

En las referencias de hasta tres autores, todos son citados, separados por punto y coma. En caso de ser más de tres autores, se cita solamente el primero, seguido de la expresión *et al.* (sin uso de cursivas)

ARTÍCULO DE REVISTA O PERIÓDICO

TORRES, M. C. E.; CASTRO, L. R. Resgatando e atuando os sentidos da autoridade: um percurso histórico. **Paidéia (USP)**, Ribeirão Preto, v. 19, n. 42, p. 87-96, jan./abr. 2009.

CAPÍTULO DE LIBRO

GALINKIN, A. L.; ALMEIDA, A. M. O. Representações sociais da violência entre adolescentes e professores de classe média. In: CASTRO, L. R.; CORREA, J. (org.). **Juventude Contemporânea: perspectivas nacionais e internacionais**. Rio de Janeiro: Nau/Faperj, 2005. p. 229-232.

TESIS Y DISERTACIONES

CORDEIRO, D. M. A. **Juventude nas sombras: escola, trabalho e moradia em territórios de precariedades**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2008.

DOCUMENTOS ELECTRÓNICOS

OBSERVATORIO NACIONAL DE LOS DERECHOS DEL NIÑO Y DEL ADOLESCENTE. **IHA 2009/2010**: los hombres negros adolescentes son las principales víctimas de homicidios en Brasil. Disponible em: <http://www.obscrianca-adolescente.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=722:iha-20092010-adolescentes-negros-do-sexo-masculino-sao-as-principais-vitimas-de-homicidios-no-brasil&catid=34:noticias&Itemid=106>. Acesso em 14 abr. 2013.

8. Citas y notas.

- Las citas indirectas de autores, en el cuerpo del texto, deben seguir la forma: Autor (fecha) o (Autor, fecha). Ejemplos:

Según Cordeiro (2008)...

(Lima, 1999)

(Torres; Castro, 2009)

(Castro; Correa, 2005; Cordeiro, 2008).

- Las citas literales de hasta tres líneas son integradas al texto, entre comillas dobles, seguidas de paréntesis con el apellido del Autor, año de publicación y página (Ej. Lima, 1999, p. 27).
 - Citas con más de tres líneas deben ser destacadas en el texto con margen de 1,25, en tamaño 10, con la indicación: (Autor, año, p.).
 - Las remisiones sin citas literales son incorporadas al texto. Ej.: Segundo Cordeiro (2008).
 - Las notas al pie de página, referidas a observaciones, comentarios y aclaraciones hechas por los autores, deben ir al final de la página, con números arábigos, en numeración única y consecutiva a lo largo del texto.
9. En los casos en que se desee destacar palabras en el cuerpo del texto (por ejemplo, palabras extranjeras), deberá ser utilizada letra cursiva.

Normas específicas para la sección

TEMAS SOBRESALIENTES

Los artículos de esta sección deben abordar de manera crítica algún tema o problema relacionado a la infancia y/o juventud en el contexto latinoamericano. Los artículos están dirigidos tanto para especialistas como para el público más amplio, y en este sentido, los/las autores/as deberán privilegiar la claridad y la simplicidad de la escritura.

1. Los artículos deben fluctuar entre las cuatro mil a cinco mil quinientas palabras (incluyendo resumen y referencias).
2. Un resumen de aproximadamente 150 palabras deberá ser insertado al final del artículo, seguido de 3 (tres) a 5 (cinco) palabras claves, separadas por coma.
3. Los gráficos, tablas y figuras: deberán ser enviados por separado, señalizados y numerados consecutivamente. Debe ser indicado en el archivo de texto el local aproximado donde deben ser insertados. Con respecto a las imágenes hay que tener en cuenta el derecho del autor, cuyo comprobante de autorización debe ser enviado a la revista.
4. Una vez que los textos sean aprobados para su publicación, el resumen, título y Palabras clave en inglés serán solicitados a los autores, que tendrán un plazo determinado para enviarlas.

Normas específicas para las Reseñas **(sección de Informaciones Bibliográficas)**

Esta sección está destinada a evaluaciones de publicaciones recientes en el área de la infancia y la juventud que llevan registrados el número estándar de identificación internacional del libro (ISBN).

1. Las reseñas deben fluctuar entre mil quinientas y dos mil palabras.
2. Se enviará, por separado, una imagen de la tapa del libro reseñado, en formato .jpg o .tiff con una resolución mínima de 300 dpi.
3. Deben insertarse al final del texto de la reseña de 3 (tres) a 5 (cinco) Palabras claves, separadas por coma.
4. La reseña debe contener la ficha técnica especificando los datos de la publicación: título, autor, editorial, ciudad, año, número de páginas, ISBN.
5. El título de la reseña debe ser original y distinto al título del libro reseñado.
6. Las citas y referencias siguen las reglas generales, expuestas anteriormente. La referencia del libro reseñado debe ser destacada en negrito.

Normas específicas para la Sección

ESPACIO ABIERTO

Sección a la que se destina la publicación de las entrevistas escritas o en video que traten sobre un tema actual y/o controvertido en el área de la infancia y juventud. Las entrevistas deben tener muy claro el objetivo de exponer la opinión del entrevistado, así como analizar, junto a él, la complejidad del debate sobre la cuestión. Están destinadas, principalmente, a obtener declaraciones que puedan analizar tanto los aspectos favorables como desfavorables del tema planteado.

1. La parte inicial de la entrevista debe contener una presentación breve del entrevistado. El entrevistador debe ser consciente de las razones por las que ha sido elegido su entrevistado y también buscar la igualdad de posiciones entre los dos así como su interés sobre el asunto.
2. Para sondeo de temas de interés y posibles entrevistados, el entrevistador puede contactar al Consejo Editorial.
3. La extensión de las entrevistas debe fluctuar entre dos y cinco mil palabras, y si fueran enviadas también en video, el mismo deberá tener como máximo cuarenta minutos de duración.
4. Si las envían en video, almacenarlas en DVD de datos (archivo de alta resolución SD ou HD, formato .mov ou .avi) y remitirlas con la transcripción a word. El DVD deberá estar sellado y en la parte externa se debe poner el nombre del entrevistado y del entrevistador.
5. Deben ser insertadas en el encuadre del texto o video de la entrevista de 3 (tres) a 5 (cinco) Palabras claves, separadas por coma.
6. Una vez que la entrevista sea aprobada para su publicación, el resumen, título y Palabras clave en inglés serán solicitados a los autores, que tendrán un plazo determinado para enviarlas.

Envío de material

Los artículos, entrevistas y reseñas deben ser enviados al sitio de DESIDADES, en el portal de revistas UFRJ. Los autores serán notificados del recibimiento del material enviado.

En el caso del envío de entrevistas grabadas en formato de video, la transcripción debe ser enviada por el mismo sistema de envíos y la grabación en DVD encaminada vía correo a la siguiente dirección:

NIPIAC, Instituto de Psicología - Universidade Federal do Rio de Janeiro: Av. Pasteur, 250 – Urca, Rio de Janeiro - RJ, Brasil | CEP 22.290-902.

En caso de cualquier material publicado, sus derechos autorales, serán inmediatamente cedidos a la revista Desidades sin ningún tipo de gravamen. Sin embargo, el autor podrá publicar posteriormente el material, total o parcialmente. Los autores son los únicos responsables del contenido de sus artículos publicados.

Contatos

DESIDADES

Revista Electrónica de Divulgación Científica de la Infancia y la Juventud

Instituto de Psicología/NIPIAC

Universidad Federal do Rio de Janeiro

Av. Pasteur 250

22290 902 Rio de Janeiro RJ Brasil

www.desidades.ufrj.br

desidades@protonmail.com

DESIDADES

**Revista Eletrónica de Divulgación Científica
de la Infancia y la Juventud**

**Instituto de Psicología / NIPIAC
Universidade Federal do Rio de Janeiro**

**Av. Pasteur 250
22290 902 Rio de Janeiro RJ Brasil
www.desidades.ufrj.br
desidades@protonmail.com**

