



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
POSGRADO EN CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES

**Video participativo como proyecto de intervención social
para la prevención de la violencia en jóvenes del municipio de Querétaro**

T E S I S

**QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
MAESTRO EN COMUNICACIÓN**

**P R E S E N T A:
JOSÉ RODRIGO ESPINO MENDOZA**

Directora de Tesis:
Dra. María del Carmen Millé Moyano
Posgrado en Ciencias Políticas y Sociales

Ciudad Universitaria, Cd. Mx.

Agosto 2018



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

INTRODUCCIÓN	3
CAPÍTULO 1. JÓVENES Y VIOLENCIA	6
1.1 EL INDIVIDUO	7
1.2 LAS REPRESENTACIONES SOCIALES	12
1.3 AGENTE REFLEXIVO DE CAMBIO	17
CAPÍTULO 2. LA ACCIÓN SOCIAL Y EL VIDEO PARTICIPATIVO	23
CAPÍTULO 3. PERSPECTIVAS DE LA VIOLENCIA	30
3.1 TEORÍA DE LA VIOLENCIA DE JOHAN GALTUNG	36
3.2 LA VIOLENCIA Y LAS JUVENTUDES EN MÉXICO	41
3.3 QUERÉTARO JUVENTUD E INDUSTRIALIZACIÓN	50
CAPÍTULO 4. VIDEO PARTICIPATIVO. LA MIRADA A SÍ MISMOS	53
4.1 VIDEO PARTICIPATIVO COMO MODELO DE INTERVENCIÓN, HISTORIA Y DESARROLLO	53
CAPÍTULO 5. PROYECTO DE INTERVENCIÓN	60
5.1 METODOLOGÍA DEL PROYECTO DE VIDEO PARTICIPATIVO	60
5.2 EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN	65
5.3 EVALUACIÓN DE RESULTADOS	68
5.3.1 CATEGORÍA DE ANÁLISIS: VIOLENCIA Y JUVENTUD	73
5.3.2 CATEGORÍA DE ANÁLISIS: PROYECTO DE INTERVENCIÓN CON VIDEO PARTICIPATIVO	85
5.3.3 CATEGORÍA DE ANÁLISIS: AGENTE REFLEXIVO DE CAMBIO	98
5.4 EVALUACIÓN DE FASE DE CAMBIO	101
CONCLUSIONES GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN	110
BIBLIOGRAFÍA	115
ANEXOS	120
ANEXO 1. FOTOGRAFÍAS DE LA INTERVENCIÓN	121
ANEXO 2. ENCUESTA INICIAL	123
ANEXO 3. FORMULARIO FASE DE CAMBIO	125
ANEXO 4. GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA	126
ANEXO 5. CARTAS DESCRIPTIVAS DEL TALLER	128
ANEXO 6. MATRIZ DE DATOS ENCUESTA INICIAL	145

Introducción

El Video Participativo (VP) es una herramienta para la intervención social, que puede ser utilizada para la visibilización y resolución de conflictos. Esta herramienta se apega a la metodología de la investigación-acción participativa (Borda, 1987), en tanto que el grupo de estudio es quien se encarga de identificar los problemas a los cuales se enfrenta en comunidad y propicia la resolución de los mismos. En esta investigación se busca analizar y confirmar que la aplicación del modelo de VP en una intervención alcanza la pertinencia y eficiencia para la prevención de conductas violentas (como víctimas, victimarios y observadores) en mujeres y varones jóvenes de entre 13 y 25 años que viven en colonias urbanas con altos índices de violencia.

La metodología participativa que se utilizó demostró ser de suma importancia para que el grupo de jóvenes con el que se trabajó formara parte de un proceso de reflexión hacia la violencia que viven los integrantes del grupo día a día.

En esta intervención, que se tradujo en el diseño, aplicación y evaluación de un taller, se buscó la adaptación del modelo tradicional del VP para formar Agentes Reflexivos de Cambio (que es un concepto propuesto para la presente investigación y que se abordará más adelante); es decir, personas capaces de ver y reflexionar sobre el problema de la violencia, y así, analizar y diseñar respuestas para incidir en sus esferas sociales más próximas.

Algunas de las ventajas que tiene el VP, según las experiencias de *InsightShare* pioneros en el diseño y aplicación de este modelo, es que los participantes generan compromiso hacia sus propias comunidades, empoderamiento, clarificación de las

problemáticas con las que viven día con día. También, sirve como elemento catalizador de habilidades y actitudes positivas, además de ser incluyente y flexible.

Las estrategias incluidas en el proyecto con VP dieron el control de las decisiones a los jóvenes que conformaron el grupo de trabajo para que visibilizaran la violencia en la que están inmersos; facilitó el aprendizaje del uso de la cámara, además de que se orientaron las inquietudes y problemáticas arraigadas en este segmento de la población.

Es en el VP donde convergen distintos procesos de comunicación relacionados con lo visual, el aprendizaje, y la reflexividad de grupos sociales generando vías de comunicación horizontales donde los propios miembros de la comunidad encuentran sentido a sus problemáticas y la resolución de sus conflictos.

Si apelamos a las dimensiones que ayudan a construir el objeto de estudio, podríamos decir que la dimensión epistemológica en la que se centra la investigación, tiene que ver con conceptos clave para el desarrollo de la misma; es decir, la situación social de violencia en donde las juventudes están inmersas. Estos contextos violentos son territorios que propician que los distintos factores de riesgo se vean multiplicados haciendo a las y los jóvenes vulnerables ante la latencia de ser víctimas o victimarios.

Una vez que hemos suscrito el problema social que aborda esta investigación, utilizamos la comunicación y los procesos de reflexividad que se desprenden de la intervención, tomando en cuenta las metodologías que nos ayudaron a generar el campo de argumentación para poder dar un marco teórico acerca de la misma.

Definir los conceptos básicos también es parte de esta dimensión epistemológica. Conceptos como violencia, juventud, investigación acción participativa, agente reflexivo de cambio y reflexividad; son de vital importancia para el propósito de

esta investigación, los cuales tienen sustento desde la sociología y la antropología y los cuales abordaremos más adelante.

La dimensión empírica de la investigación busca describir y analizar qué relaciones y procesos están involucrados en la construcción de un discurso audiovisual que visibiliza determinadas problemáticas. Describir entre qué actores sucedieron qué cosas es de suma importancia para poder analizar los fenómenos que interesan a esta investigación.

La tercera dimensión es la social, busca conocer de manera precisa los alcances de la investigación. Preguntas que dan una guía para definir esta dimensión son: ¿cómo y para qué se investigó este tema en específico?, ¿a quién benefició?, ¿cuáles pueden llegar a ser los alcances reales de la investigación?

De esta manera, el investigador es responsable de lo que su trabajo puede aportar al campo de las ciencias sociales. En términos de esta investigación, el alcance es realizar un análisis de la función y pertinencia del modelo de intervención basado en el VP para la visibilización, reflexión y resolución de conflictos vinculados a la violencia en comunidades urbanas del estado de Querétaro.

El presente proyecto de intervención se operacionalizó en un taller que duró 10 días, con un total de 20 horas, titulado: “Taller de Video ¡Luces, cámara, acción! Por la No Violencia.” Se realizó del 9 al 20 de octubre del 2017 en las instalaciones del Centro Integral de Prevención Social II (CIPRES II) ubicado en la localidad de San José el Alto, en el municipio de Querétaro, Qro. A este taller asistieron un total de ocho jóvenes, mujeres y varones de entre 13 y 21 años de edad.

Capítulo 1. Jóvenes y violencia

Cuando hablamos de los conceptos de violencia, de juventud, de reflexividad, y la relación que hay entre estos, no podemos dejar de lado las implicaciones sociales que hay detrás. El capitalismo no planeó un espacio para los jóvenes, no genera espacios de reflexión para ellos, y estos simplemente se convierten en un amplio grupo en formación y preparación para el paso a la vida adulta; es decir, prepararse para la vida de producción y consumo; de oferta y demanda. Bajo estas lógicas, y otras propias del entorno en el que se desarrollan las y los jóvenes, es que se dan las relaciones de violencia entre los individuos.

En este capítulo nos aproximaremos a los factores sociales que permean y juegan entre las juventudes y su relación con la violencia. Daremos un panorama de aquellas cuestiones primordiales de las representaciones sociales detrás de la violencia, de la acción social implicada en las relaciones entre la juventud, así como de la modernidad y vida de consumo que lleva en algunos casos a los individuos a buscar un estado y estatus de bienestar a través de la apropiación y el desecho de los objetos deseados.

Se busca abordar como juegan las representaciones sociales, la acción social y el individuo, en el marco de una intervención basada en la investigación acción participativa en un grupo etario determinado, en este caso las y los jóvenes.

1.1 El individuo

El individuo, uno ante el Otro, aquel que no cobra sentido cuando esa otredad no está presente. Ese ser social que produce sentido en el mundo de la vida ha adquirido su razón de ser desde las prácticas hiperindividualizadas.

Cornelio Castoriadis en palabras de Zygmund Bauman (2007), señala que el problema de la sociedad actual es que ha dejado de cuestionarse a sí misma. Y claro que la reflexión hacia uno mismo ya no está de moda (si es que alguna vez estuvo), pues la influencia de algunos medios de comunicación y el control desde las instituciones de gobierno, empresas, iglesia, y otros elementos sociales y políticos, ha provocado que una gran parte de los individuos no se den el tiempo para cuestionar y reflexionar sobre su propio entorno y sus condiciones de vida. No podemos dejar de pensar en los sucesos recientes donde la ultra derecha europea gana comicios y escaños en los parlamentos; donde se vota a favor de un candidato claramente racista, misógino, xenófobo y homofóbico; en los lugares del mundo donde se prohíbe la entrada a refugiados de guerras (por cierto, algunas financiadas por esos mismos países que les prohíben la entrada).

Tal parece que hemos llegado a un límite, las vías posibles de resolución de conflictos se visualizan agotadas, estamos perdidos buscando nuevos caminos para seguir. ¿A dónde? A donde sea... ya ni hablamos de un estado de bienestar general, sino de subsistir. El problema es que no se reconoce alguna alternativa, y es ahí donde el deber de examinar, demostrar, justificar la validez de todo, se da por sentado expresa y tácitamente (Bauman, 2007. Pág. 115).

Como lo señala Bauman (2007), el pensamiento crítico se ha transformado, y se ha convertido en la aceptación de lo que debe ser inevitable y obligatorio, incapaz de afectar el programa establecido para las elecciones más vitales de la política de la vida.

Esto genera la insatisfacción que da lugar a la apatía, o en algunos casos motiva a la acción. Y ya para cuando somos libres, no sabemos cómo serlo.

Las consecuencias de esta transformación del pensamiento social y la acción política y social permanecen inmunes ante el embate de los contextos en los que vivimos, debido a que nuestra sociedad no es hospitalaria con la crítica en el modo que asumieron los fundadores de la escuela crítica y al que aplicaron su teoría. La crítica del estilo de consumidor reemplazó a las del estilo de productor. Sus causas más profundas son la transformación del espacio público y la manera en que la sociedad moderna funciona y se perpetúa (sentimientos hedonistas, del “yo primero”, la caída del compromiso político, etc.) Aunque también dio paso a nuevas manifestaciones de acción social, en redes sociales digitales, por ejemplo.

La modernidad trajo íconos de vida y estilos basados en el consumo, donde las actividades humanas se redujeron a la producción en serie, modelos simples y prediseñados donde la ejecución fuera mecánica, restringiendo los límites de la creatividad individual. El verdadero problema es que algunas de esas lógicas de la modernidad siguen vigentes y se han arraigado entre los individuos, las sociedades se preocupan por el hacer y no por el pensar, además de ver el consumo como un fin para obtener bienestar.

“La modernidad del siglo XXI es compulsiva, continua e imparable; de impulso abrumador y endémico; de nuevas formas de incentivar la creatividad, pero también de creatividad destructiva”. Bauman (2007) señala también, que ser modernos es ser incapaces de estar quietos, esto por la imposibilidad de obtener satisfacción completa. La satisfacción está fuera del límite temporal, nunca en el presente. Es aquí donde cabe la reflexión acerca de cómo viven las y los jóvenes este contexto social. Pensemos en esas satisfacciones que da el consumo, ¿qué pasa cuando no se

pueden sostener? ¿Hacia dónde se canalizan esas frustraciones? ¿Será que esas caídas de tempranas ilusiones modernas no se logran por los desequilibrios propios de la oferta y la demanda?

Las juventudes y los rasgos violentos que se les asocia, tales como: agresividad, inestabilidad emocional, angustia (para algunos autores, propios de la edad) pueden ser determinantes en las conductas, si bien la violencia puede ser entendida como energías excedentes mal intencionadas y mal sublimadas; entonces, las frustraciones pueden tener su cauce en la violencia y viceversa.

Los individuos desinstitucionalizados, aquellos que han quedado al desamparo del estado, que viven en familias con problemas de violencia, jóvenes que no estudian y que no están insertos en el mercado laboral y que, en consecuencia, no tienen formas de consumo para atender sus necesidades, sin duda se encuentran en situaciones de riesgo. Estos jóvenes en principio se sentirán frustrados, pues no cumplen con lo que la sociedad espera de ellos, ni de lo que ellos esperan tener; por lo tanto, es probable que se detonen comportamientos violentos, de depresión o de consumo de sustancias adictivas y que terminen por sumergirlos en un círculo vicioso.

Según Bauman, la elección de ser individuos no se da como tal, se da por necesidad. Nuestro único deber como individuos es la autoidentificación, la autodirección, la autoafirmación, y sobre todo la autonomía en el desempeño de todas estas tareas. Cuando el entorno se vuelve hostil y los modelos de individuos a los cuales seguir son anómicos, es decir, personas que viven en la ilegalidad y que así han ganado estatus o cierto reconocimiento, muchos individuos siguen esos patrones hostiles y buscan encajar en las mismas características. Es decir, un joven que vive en una zona donde los índices de violencia y delincuencia son amplios buscará estos elementos para

afirmarse y es probable que la autoafirmación se dé desde un modelo inadecuado, la autoidentificación en perfiles o modelos identitarios violentos.

Vivir cotidianamente con el riesgo de la reprobación y el desprecio de uno mismo es difícil. Los individuos se empeñan en mirarse a sí mismos, a su propio desempeño y se apartan del espacio social como una forma de reducir la complejidad de la situación angustiosa. (Bauman, 2007. Pág. 122)

Zigmund Bauman (2007) plantea la defensa de la esfera pública en proceso de desaparición, o la remodelación del espacio público, defensa que obedece a la salida del ciudadano y a la huida del poder real a un territorio que sólo se puede describir como espacio sideral. Pensemos en los espacios públicos y las y los jóvenes, el uso del *graffiti* por ejemplo, surge como una manera de reapropiarse de los espacios que habían sido expropiados. En Nueva York las y los jóvenes en las décadas de los 60 y 70 salieron a las calles del Bronx a pintar pugnas políticas y sus propios nombres como una manera de protesta por las deplorables condiciones en las que vivían, además de establecer límites entre las diferentes zonas de la ciudad.

En México, la situación del espacio público se presenta con gran complejidad. Lo que importa destacar en este sentido es que entre la mayoría de las y los jóvenes que viven en zonas donde hay altos índices de violencia y delincuencia la apropiación de este espacio público se ha dado para reproducir conductas delictivas y violentas.

Es en espacios de apropiación como los centros deportivos, en donde algunos se reúnen para consumir sustancias adictivas, llevar a cabo peleas, hacer pintas ilegales, cometer delitos, etc. Esto genera estigmas entre la sociedad, pues se tienden a generalizar estas actividades como si fueran las únicas, lo que da paso a estereotipos de parte de los adultos hacia el grupo etario. Lo privado coloniza el espacio público

expulsando aquello que no se pueda traducir totalmente a los intereses y ocupaciones privados.

Si bien el espacio público físico está cada vez más alejado de las cuestiones públicas, pues ya no hay diálogo y encuentro, se ha convertido en un espacio de transición en el que las y los jóvenes pueden hacer uso de este deliberadamente para actos recreativos o delictivos, es un espacio más donde se da la violencia, donde cada persona lucha por sus propios intereses.

Si pensamos en las características de las y los jóvenes que viven en contextos de violencia y delincuencia, encontramos que regularmente han sido formados bajo esquemas poco favorables para su desarrollo. Podemos encontrar casos de familias con padres golpeadores, problemas de alcoholismo en el núcleo familiar, modelos de influencias negativos, pandillas, etc. Por ejemplo, la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH) 2016, señala que el 10.3% de las mujeres de 15 años y más, fue víctima de algún acto violento por parte de algún integrante de su familia, sin considerar al esposo o pareja. Siendo los agresores los hermanos(as) el 25.3% de los casos y el 15.5%, el padre y un 14.1%, la madre.

Todo esto tiene lógicas que funcionan sin que las personas las cuestionen y que de alguna manera están en constante reproducción. Es probable que en estos contextos haya personas que superen estos factores, pero muchos otros no lo logran, son dominados por el medio que los rodea.

1.2 Las Representaciones Sociales

Uno de los objetivos de esta investigación es que las y los jóvenes que participaron en la intervención desarrollen habilidades que los conviertan en Agentes Reflexivos de Cambio y que la intervención con VP, sea una manera de resignificar o reconfigurar las representaciones sociales que no benefician a la comunidad y a cada individuo. A continuación, se reflexionará sobre las definiciones e implicaciones de las representaciones sociales, y más adelante sobre lo que implica ser un agente reflexivo de cambio.

En términos de Denise Jodelet (2008), la representación social se entiende como la designación de fenómenos múltiples que se observan y estudian a variados niveles de complejidad, individuales y colectivos, psicológicos y sociales. Y, además, representan una unidad de enfoque fecunda para la psicología social. En estos contextos los fenómenos que se observan se reproducen; problemas como el embarazo adolescente o el uso de sustancias adictivas son constantes, puesto que para muchos jóvenes puede resultar la alternativa para cambiar su situación familiar o social, se trata pues de representaciones sociales que operan en determinados contextos.

La definición de los objetivos y procedimientos de estudio para analizar la representación social, tiene que ver con el funcionamiento cognitivo acorde a la realidad, especialmente si se pretende modificar en el contexto de la intervención social.

Los no especialistas utilizan palabras que pueden venir del lenguaje científico y se banalizan para clasificar una serie de elementos. Es así como se hace visible una división entre el sentido común y el sentido científico. En el tema de estudio, aquí entrarían las concepciones teóricas sobre la violencia y cómo el individuo que participa en la intervención con VP resignifica los conceptos previamente aprendidos a través de

las representaciones sociales, y les da un nuevo significado de acuerdo a su propia reflexión sobre lo que con el facilitador expone.

La palabra lleva implícita una teoría natural, lo que en general se entiende con esa palabra. La teoría que rodea la palabra o concepto es parte de la cultura de los individuos y actúa en función de esta representación social, ellos utilizan una categoría de sentido común que sirve para comunicarse y dar sentido. Pensemos en aquellas expresiones que se dan en determinados entornos, cargadas de sentidos particulares y que no son entendidas fuera de sus contextos, los modismos, la jerga popular, etc. Están arraigadas y funcionando en la cultura de los individuos y adquieren sentido a partir de la formación o integración a grupos.

Lo social interviene a través del contexto y se forma un marco de aprehensión del bagaje cultural; así se encuentran los códigos, las representaciones sociales, valores e ideologías. En este sentido las y los jóvenes que viven en colonias o comunidades urbanas con altos índices de violencia y delincuencia, han desarrollado un bagaje cultural específico, donde el lenguaje se ha complejizado para establecer códigos que muchas veces sólo ellos entienden, se apropian de valores e ideologías propias de su entorno y de su edad. De la misma manera encuentran elementos identitarios en actitudes y actividades delictivas o de violencia.

La aprehensión de las características del medio ambiente, es decir el territorio y todo lo que en él está contenido, influye y forma parte de una representación social. Es distinto al estereotipo, porque este se liga más a la forma de ser, personalidades, lugares de origen, etc. La representación social va más allá de eso, es un producto y proceso de la elaboración social de lo real. En otras palabras, el medio ambiente físico y especialmente socio-cultural va a determinar las representaciones sociales que tenga el

individuo sobre sí y sobre los otros, pero sobre todo influirá en las relaciones sociales que se creen a partir de las interacciones.

A veces el estudio de las representaciones sociales se reduce pues no pueden ser investigadas cabalmente desde un solo estudio de caso o de algunas entrevistas, como las que se desarrollan en esta investigación; tampoco basta con tener el contacto directo con la comunidad. La representación social se presenta como una forma de reconocimiento específico dentro del sentido común y para fines de esta investigación nos ayuda a observar cómo estas representaciones sociales cambian con el paso del tiempo de inicio al fin de la intervención. Serían una forma de pensamiento social, modalidades de pensamiento práctico orientadas a la comunicación, comprensión y dominio. Las representaciones sociales sirven además para comprender el entorno social, material e ideal. Como investigadores podemos optar por enfocarnos en cualquiera de las representaciones sociales acerca de los temas de estudio, las representaciones sociales vigentes en nuestro grupo social de estudio.

Las representaciones sociales al estar definidas por su futuro y por ser propias de un sujeto (individuo, grupo cultural, comunidad) en relación con otros sujetos, están ligadas a su vez a alguien o algo. Se hace presente ese algo que está representando, semejante a la representación teatral y la política. Es una forma de discurso con las características de prácticas discursivas de los sujetos en sociedad, que tiene como finalidad ser visibilizada y comprendida por los demás.

De esta misma manera, la construcción del discurso audiovisual constituye la visibilización de representaciones sociales cotidianas que permiten al individuo apartarse de estas nociones, desvincularlas de su realidad para cuestionarlas y comprenderlas.

Esto tiene que ver con la construcción selectiva, es decir, la descontextualización de los elementos de la teoría da pie a la formación de un núcleo figurativo de la estructura de imagen que reproducirá de manera visible una estructura conceptual. Cuando estudiamos un fenómeno social por mínima que sea la muestra, estamos dando cuenta de lo que sucede en lo general. Pues es en las relaciones más íntimas en donde se dan las pautas para la generalización de prácticas y en este caso de las representaciones sociales.

Jodelet (2008) utiliza el concepto de naturalización como un modelo figurativo que permitirá concretar, al coordinarlos, cada uno de los elementos que se transforman en seres de naturaleza: como por ejemplo que el inconsciente es inquieto, los complejos agresivos, las partes conscientes e inconscientes del individuo se hallan en conflicto.

Las representaciones son teorías implícitas que dan cuenta de operaciones del pensamiento. Implican la novedad como sistema moderador; por ejemplo, en esta investigación la novedad será que los participantes de la intervención aprendan a identificar los elementos constitutivos de la violencia y sus causas, lo que ayudará a moderar y reflexionar sobre sus prácticas violentas incluso cuando no sabían que así eran. La representación se inscribe en el sistema de recepción y este sistema permite la asimilación de nuevos procedimientos.

La familiarización de lo extraño mediante la memoria, la categorización y el etiquetaje, se coloca en una teoría ya existente. Se trataría de una matriz icónica de rasgos de preferencia en relación con el nuevo objeto que se coloca en una posición o categoría para darle rasgos comparativos desde sus antecedentes.

Por su parte, Robert Farr (1983), añade que el lenguaje representa un gesto perfeccionado, dado que es más fácil de compartir en un grupo de personas más amplio como representación social. Permite tanto representar un objeto ausente o invisible,

como evocar el pasado o el futuro, liberando así las relaciones humanas de las limitaciones del espacio-tiempo que sufren las otras especies.

Ante esto cabe la pregunta, ¿se ha construido entre los jóvenes la representación social de la violencia y ha sido asimilada y aceptada? De acuerdo a los resultados (que abordaremos a lo largo de este documento) podemos decir que sí, la violencia ha sido asimilada y aceptada por las y los jóvenes de estudio. Y más allá de que estas sean o no deseables, en términos de los objetivos de esta investigación nos toca plantear estrategias de reflexión y resignificación de las mismas.

Si pensamos en la matriz icónica de la violencia y sus rasgos de preferencia como un nuevo objeto, podríamos dotarla de características que permitan compararla desde sus antecedentes; de esta manera estaríamos definiéndola como una representación social, pues contaría con esos rasgos que dan cuenta de las operaciones del pensamiento que operan entre los individuos de estudio.

El objeto que está en la representación es un duplicado del pensamiento social (como las ideas que tienen los jóvenes sobre la violencia), este tiene la fuerza de construir la representación del objeto como totalidad. En la mentalidad científica el objeto informa al pensamiento para determinar su definición y contenido.

Jodelet (2008), considera a los individuos como insertos en las redes sociales y a su vez, van representando otros conjuntos de grupos. El estudio del lenguaje permite retomar ideas que no nacen de la ciencia o del estado del conocimiento actual, sino de tradiciones de tiempo atrás que se van insertando en la mente y en el organismo social.

Claro ejemplo es la tradición oral, de cómo en el lenguaje se expresan elementos históricos propios de un grupo o comunidad. Los relatos de vida de personas que han vivido en contextos de violencia y que han sido recopilados de la experiencia de este investigador en el trabajo de campo desde el año 2014, coinciden en que sus barrios o

colonias son tradicionalmente violentas y se aceptan tal como son, sin cuestionar esta situación la insertan en su mente y organismo, junto con los que ahí viven y conviven.

1.3 Agente Reflexivo de Cambio

Las formas y figuras de la subjetividad son creadas desde las condiciones sociales e instituciones. Desde el arte, por ejemplo, puede darse una reproducción subjetiva que proporciona sentido a la vida de los colectivos. En la violencia presente en lo social las subjetividades son construidas desde lo que muchos consideran negativo pues se crearon desde condiciones sociales adversas o instituciones que muchas veces son mal vistas desde los ojos de los individuos afectados.

El paradigma antes abordado, y la teoría de la investigación-acción participativa confirman la existencia de un vínculo entre sujetos historizados donde se propician modificaciones que se van dando con el paso del tiempo. Favorecen el análisis de ciertos elementos para que el sujeto se vuelva a pensar a sí mismo; por ejemplo, el fin de grandes relatos, el desmoronamiento del imperialismo soviético y la búsqueda del sujeto en su propio ser. Es por esto que el sujeto se queda sin apoyo del sistema y tiene que construir su propia historia.

Según Jodelet (2008), esto no implica la divinización ni disolución del sujeto, sino que se tiene que postular la indeterminación que hace imposible el encierro en una lógica nacional, neuronal, genética, etc.

Existen relaciones donde ya no se puede poner una oposición entre los intereses del actor y el sistema. El actor depende del proceso de socialización y se define por conformidad o desviación a las normas dominantes; en la infancia, por ejemplo, no tiene opciones de acción, después se le adjudica la posibilidad de oponerse a las acciones de sistema.

La noción de agente habla de reconocimiento y capacidad de elección, donde interviene autónomamente dentro del límite de las condiciones sociales. El agente ya tiene una mayor capacidad de actuar libremente. Esto es importante en los términos planteados en esta investigación, pues se propone el concepto de agente reflexivo de cambio.

Para Fred C. Lunenburg (2010), un agente de cambio es aquel individuo o grupo que emprende la tarea de iniciar y administrar el cambio en una organización.

Lunenburg toma el modelo corporativo empresarial para explicar las características de estos agentes. Estas categorías son aplicables cuando el agente de cambio se desarrolla y fomenta el cambio en otros grupos sociales.

Los agentes de cambio pueden ser internos o externos al grupo social donde se va a intervenir, lo que importa es que estén capacitados en el desarrollo de habilidades necesarias para incidir en el grupo. De hecho, los agentes externos pueden dar buenos resultados por la visión externa que pueden tener sobre los problemas o conflictos del grupo o comunidad. Cuando el agente es externo se suele acompañar de algún miembro que pertenezca a la comunidad para realizar el trabajo conjuntamente y así tener una visión más amplia.

Dentro de la tipología de agentes de cambio que propone Lunenburg (la cual se basa en las funciones que puede tener dentro de una empresa) también menciona una serie de características que debe tener este agente, esto sirve a esta investigación para perfilar cómo un agente de cambio puede surgir en las intervenciones con VP.

La primera característica la define como *hemophily*, la cual no tiene una traducción literal al español (en Biología es cuando un microorganismo entra a la sangre y se adapta para poder vivir ahí). Se puede entender cómo entre más parecido sea el agente a los demás miembros del grupo, más probable es que tenga éxito. Cuando hay

similitud entre grupo-agente da como resultado la aceptación por parte del grupo y la comprensión del grupo por parte del agente.

El agente de cambio debe ser *empático*, es decir, tener la habilidad de entender los sentimientos de los demás, Lunenburg señala que la empatía mejora la comunicación interpersonal y el entendimiento entre el grupo y el agente.

Tiene que servir de *enlace*, esto es que el agente debe propiciar en todo momento actividades colaborativas con el grupo. Cuanto más participativa sea la colaboración del agente más se fortalece el vínculo entre ellos y más probable es el éxito con el grupo.

El agente de cambio tiene que desarrollar la habilidad de *proximidad*, esto se refiere a la cercanía física y psicológica con los demás miembros del grupo. Mientras mayor es la proximidad que haya entre ambos habrá mayor posibilidad de influencia. Esta facilita el desarrollo de vínculos colaborativos y empatía.

La *capacidad de estructuración* es otra de las habilidades que debe desarrollar el agente de cambio en un grupo social y hace referencia a la capacidad de planificar colaborativamente y organizar las actividades relacionadas con el esfuerzo de cambio. Cuando hay planeación y organización es más fácil que los miembros del grupo se involucren pues esto genera mayor seguridad y certidumbre. Esto también hace referencia a la capacidad de proporcionar los recursos necesarios para que el esfuerzo de cambio sea exitoso.

La *franqueza* (*Openness*, para Lunenburg) se refiere al grado en que el agente de cambio y el grupo están dispuestos a escuchar, responder y ser influenciados por los demás. Los factores antes mencionados pueden facilitar dicha apertura, sin embargo, cuando no se logra crea el ambiente necesario pueden obstaculizar el desarrollo de la apertura entre el agente de cambio y el grupo.

Otro factor importante para Lunenburg es la *recompensa*. Las personas que colaboran en el grupo deben sentir que su esfuerzo y participación tiene una recompensa por parte del agente de cambio, destacando sus logros, avances, comentarios, disposición al cambio. En el caso de la intervención social esta recompensa no necesariamente tiene que ser monetaria o en especie, basta con hacerles ver que su esfuerzo los beneficia y que su experiencia facilitará que otros puedan resolver sus propios problemas.

La cantidad de esfuerzo físico y psicológico que el agente de cambio y el grupo pueden y están dispuestos a gastar para el cumplimiento de objetivos y metas se le denomina *energía*. Es importante que el agente de cambio pueda equilibrar sus energías y las del grupo pues esto evitará desgaste innecesario.

Por último, Lunenburg apunta que otra característica fundamental del agente de cambio es la *sinergia*, referida a todo aquel esfuerzo positivo que hace el grupo y el agente de cambio sobre los nueve factores antes mencionados. La sinergia involucra la variedad de personas, recursos, energías y actividades involucradas en la interacción en el esfuerzo exitoso de cambio.

Una vez que hemos comprendido las características generales de un agente de cambio del sector empresarial, podemos comenzar a definir un agente que cumple con estas características pero que primordialmente surge del mismo grupo a partir de un proceso de reflexión sobre él y su entorno.

Además de cumplir con las características definidas por Lunenburg, el agente reflexivo de cambio puede definirse como un individuo con la disposición y formación para ver y actuar ante situaciones que le son perjudiciales a él y a su comunidad. Esta dispuesto a desarrollar la capacidad de elección para poder intervenir directamente sobre esas condiciones sociales adversas.

Identifica la determinación de su contexto y actúa en libertad para incidir en tanto pueda aproximarse a los conflictos que detecte, dialogando consigo mismo, con sus pares y con otros miembros de la comunidad para poder buscar soluciones en común. Desde este abordaje, el agente reflexivo de cambio sería semejante a la noción de sujeto ofrecida por Jodelet, situando los modos de conocimiento en los que se apoya la acción. Por parte del agente que sirven de apoyo a su acción personal (posibilidad de acción y de modificación de estructura social).

En esta investigación, como se había comentado, se busca entonces que la intervención con VP sea una manera de resignificar o reconfigurar las representaciones sociales de la violencia que no benefician a la comunidad, formando así Agentes Reflexivos de Cambio.

A la noción de agente se agregan los procesos de globalización, que dentro de la transnacionalización han aportado una libertad de afirmación de singularidad y, sobre todo, abren la posibilidad del derecho a tener derechos.

Por un lado, el agente se identifica como semejante a otros; y por el otro, se van haciendo vínculos que también generan ambivalencia y dependencia. Esta situación puede generar nuevos modelos para tratar de analizar elementos que están interiorizados en los miembros de la comunidad.

Más adelante cuando hablemos de la evaluación de la intervención destacaremos algunos elementos sobre los cuales podemos considerar, o no, que la intervención puede volver a los participantes agentes de cambio social.

Por otra parte, para trabajar el cambio social tenemos que analizar y colaborar en la revisión de las representaciones sociales para modificar aquellas en relación con la violencia que no sean favorables para el desarrollo del individuo. La valorización de los saberes del sentido común, la concientización de las posturas ideológicas, la

interpretación de las situaciones de vida y la puesta en práctica de las situaciones. Para conocer las representaciones sociales es preciso poner en juego numerosas reflexiones en las que el investigador debe intervenir conjuntamente con las y los jóvenes que participan en la intervención.

Es en esas representaciones sociales en donde se busca intervenir con el Video Participativo, cambiar los esquemas y las estructuras desde la reflexividad, primero visibilizando la violencia para que una vez reconocida se puedan cambiar las creencias que se tiene acerca de ella las cuales, como ya dijimos, no aportan al desarrollo del sujeto y su entorno.

Capítulo 2. La acción social y el Video Participativo

Dentro de las intervenciones por medio del Video Participativo se busca que cada participante se forme como un agente reflexivo de cambio que pueda reflexionar sobre sus distintas esferas sociales; es decir, su entorno y aquellos aspectos sociales que influyen en él; en el caso de esta investigación, para poder visibilizar aquellas violencias en las que está inmerso y de las que muchas veces no puede salir, o incluso, identificar. Tal como Habermas (2015) menciona, el actor (en este caso agente) puede formar opiniones o desarrollar intenciones hacia los otros.

Una vez que el participante forma parte del proceso de intervención y logra reflexionar sobre su situación y la de los otros en su contexto, entonces es cuando podemos decir que hay una toma de conciencia que lo podría llevar, en un segundo momento, a formarse como agente reflexivo de cambio; es decir, una persona capaz de incidir en su comunidad para generar reflexividad de sus pares, u otras esferas.

Estas intervenciones pueden ser exitosas o ser un fracaso, y es desde la evaluación que se comprueba si lo son o no, en tanto se alcanza el resultado esperado. En este caso es que las personas puedan identificar los tipos de violencia y actuar en consecuencia.

Es necesario decir que las acciones están reguladas por normas, y el contexto es el mundo de la vida a donde pertenece el agente. Un mundo donde a las cosas materiales y físicas se le agregan los imaginarios, donde las relaciones cobran vital importancia para entender los diferentes procesos sociales y dar pie a que en conjunto con el grupo de trabajo puedan establecer el reconocimiento intersubjetivo. Habermas (2015) plantea que dentro del repertorio de posibles sociales se fija el comportamiento y una vez que se interioriza se vuelve una necesidad, los individuos

repiten las conductas y procesos que les han sido dados y que han aprendido. El agente debe decidir si las normas vigentes expresan lo que él considera como intereses susceptibles de universalización. Es aquí donde podríamos enmarcar la violencia como un posible social, fijada en el comportamiento de los individuos e interiorizada, normalizada; incluso habría que preguntarnos, ¿se ha vuelto algo “necesario”? Algunos autores, como Slavoj Žižek (2010), dirían que más que necesaria la violencia es instintiva inherente al ser humano.

Encuentro que en la acción dramaturgica planteada por Habermas donde el agente busca ser aceptado y visto en público cobran sentido los discursos audiovisuales contruidos por las y los jóvenes durante la intervención, puesto que el agente se vuelve una voz que busca el consenso en su manera de percibir los problemas de su comunidad; por otro lado, la visibilización de sí mismo ante los otros lo legitima o lo descalifica en su discurso; no obstante, este proceso pone en el terreno de juego aquellas cuestiones de denuncia que la mayoría de la gente no ve o no quiere enunciar/denunciar.

En los procesos participativos de intervención la subjetividad o subjetividades de los actores, la voz y el discurso toman especial importancia, ya que en términos de Habermas, en la acción dramaturgica el discurso se representa por oraciones de vivencias emitidas o no con veracidad, son deseos manifestados por tales emisiones expresivas. Vivencias donde enuncian las prácticas violentas a las que están expuestos, o que, en muchos de los casos, ellos ejercen. Es labor del investigador lograr aplicar la metodología correctamente y crear el ambiente adecuado para que estas vivencias, en efecto, puedan ser contadas con veracidad por los actores, dicha metodología se describirá en el capítulo siguiente.

Es necesario entender que este modelo de intervención permite que se desarrollen procesos para que los agentes externen sus necesidades subjetivas como algo que

necesitan proyectar de su interior. Además, que se busca que con el proceso se sientan reconocidos como individuos, como parte de un grupo y con la plenitud de decir lo que están sintiendo o pensando.

Habermas (2015) expone un doble contenido: prescriptivo dentro de las normas, y de expresiones evaluativas con que interpretamos nuestras propias identidades. Ambas explican el sentido de los juicios de valor que hacen comprensible la toma de partido dentro de una postura. Presuponen un mundo externo objetivante donde la acción puede ser estratégica, bajo una falsa argumentación, en el cual trata de influenciar para conseguir algo. El abordaje metodológico señala que el investigador debe evitar en todo momento que el discurso de los agentes se construya desde este mundo externo de falsas argumentaciones, pues estará alejado de las percepciones de los otros y no tendrá los efectos deseados en el bienestar personal y de la comunidad.

Para el investigador será difícil no omitir juicios de valor o determinar cuáles son esas falsas argumentaciones, pero se entenderá que son aquellas que hacen apología de la violencia o que simplemente no abonan al desarrollo armónico de los objetivos de esta investigación y de la intervención misma.

Cuando se habla de la construcción de un discurso audiovisual a través de la intervención, entendemos una serie de elementos dispuestos en imagen y sonido que reflejará el sentir reflexivo de los agentes. Podemos hablar de acción comunicativa entonces, pues el proceso de intervención posibilita la interacción de dos o más sujetos que por medios verbales o no verbales entablan una relación. Este discurso audiovisual será el medio entre hablantes u oyentes para negociar definiciones de la situación que puedan ser compartidas (consenso).

Estos consensos permiten que se construya el discurso audiovisual dentro de la intervención, pero sobre todo ayudan a conectar las relaciones entre los participantes y

su entorno. Si vemos esto a través de Habermas (2015) estaríamos hablando de la inauguración de una nueva norma dentro del modelo normativo establecido, donde el lenguaje es el medio que facilita consensos, y dicho modelo la serie de nuevas normas que podrían prevenir conductas de violencia.

La acción dramaturgica, donde el lenguaje es el medio para la autorreferenciación, podemos relacionarla con la parte de la intervención donde el participante encarna un papel específico, donde actúa para referenciar o autorreferenciar conductas violentas. Esta acción dramaturgica, llevada al punto más pragmático, nos ayuda a que la denuncia pueda generarse sin tensar las relaciones dentro de la comunidad, pues no hay denuncias directas de violencia por medio de la imagen.

Las operaciones de pensamiento y de habla no pueden ser enjuiciadas desde las pretensiones de validez, son una infraestructura de otras acciones basadas en reglas operativas que indican si un producto de otra operación está o no bien formulado. Es preciso recurrir a las reglas de acción y ver si fueron ejecutadas adecuadamente, en este caso en relación con la utilización de equipo y de las indicaciones sobre los procedimientos para realizar el video.

En relación con tales operaciones, hablamos de un lenguaje audiovisual, donde hay códigos, normas y convenciones que, dentro del modelo de acción comunicativa son relevantes pragmáticamente. El mundo de la vida es el marco de interpretación compartido donde se da la interacción. El entendimiento permite la coordinación de acciones. Dentro de este mundo encontramos el video y sus características fundamentales que se expresan durante la intervención con VP; por su parte, el aprendizaje del lenguaje audiovisual ayudará al entendimiento y a la coordinación de acciones conjuntas durante el proceso de la intervención.

La pretensión de validación es el juicio que el otro hace, se habla con verdad del mundo de los objetos, con rectitud en relación con las normas. Aun dentro del mundo de los objetos puedes estar de acuerdo o no con el discurso de los agentes. El lenguaje sirve al entendimiento, los actores para comunicarse persiguen determinadas metas, y dentro de la acción comunicativa la meta es el entendimiento o la comprensión.

Habermas (2015) introduce al arte como una forma de expresión dentro del proceso de socialización, en el cual estarían incluidas las expresiones audiovisuales. La moral la considera dentro de las normas en el modelo de acción normativo, lo cual resulta pertinente en el caso de la violencia analizada en esta investigación.

La racionalidad comunicativa está sustentada en la expresión y necesidad de expresarse, es así como el video puede ser una herramienta visual y auditiva que represente mayor interés para los jóvenes participantes en la intervención, que ayude a satisfacer su necesidad de expresión bajo esta racionalidad comunicativa. (Habermas: 2005. P. 351)

También enumera algunas de las funciones de la acción comunicativa; tal como la función cognitiva como conjunción de un estado de cosas. La expresiva que es cuando se muestran vivencias del hablante, se utiliza el síntoma como signo. La apelativa en donde se expresan exigencias dirigidas al destinatario. La del flujo de interacción entre emisor y receptor, y la de los sujetos lingüísticos y competentes en una acción mediada por el entendimiento. En este caso este flujo hace referencia a la comunicación que se tiene durante el proceso de la producción del VP.

Si pensamos en estos términos la acción comunicativa dada a partir del Video Participativo, vemos como en el proceso de intervención se enmarcan los conceptos de la función normativa, pues se muestran vivencias del hablante por medio del video, en la expresión del síntoma como signo encontramos aquellos fragmentos de discurso o

relatos que enuncian los actores y que nos dan el pulso (signo) de algo mayor que sucede en su entorno.

La acción radica en los contextos del horizonte donde nos movemos. Al convertirlo en narración también estamos conociendo ese horizonte y para conocerlo necesitamos objetivarlo lo que en la intervención se logra mediante la reflexión y la elaboración del video. En lo intersubjetivo se comparten nuestras propias individualidades y percepciones acerca del horizonte. Al tomar parte en las interacciones con otros que son agentes competentes, cada uno se capacita en las habilidades que necesita para interactuar en ese grupo.

La acción comunicativa sirve para la integración social y la creación de solidaridad, una interacción que funciona desde la intersubjetividad para llegar a entender a los demás, también sirve a la formación de identidades individuales.

Dentro de su Teoría de la Acción Comunicativa, Habermas (2010) plantea que, en relación con la cultura, la sociedad y la personalidad, la cultura sería el acervo de saber en el que los participantes se abastecen de interpretaciones para entenderse sobre algo en el mundo. La sociedad es interpretada como las ordenaciones legítimas a través de las cuales los participantes en la interacción regulan sus pertenencias a grupos sociales, asegurando la solidaridad. Por último, la personalidad es entendida como la competencia por la que el sujeto es capaz de ejecutar lenguaje y acción, esto es, que lo capacita para tomar parte en procesos de entendimiento y para afirmar en ellos su propia identidad. La intervención pretende, si resulta eficaz, incidir en estos tres aspectos.

La acción comunicativa como mecanismo de interpretación por el que se reproducen los saberes culturales, no sólo es un proceso de entendimiento, sino que es un proceso de interacción social, pues para que ese tipo de acción se dé tiene que haber posibilidad de aceptación o rechazo mediante su cuestionamiento, a través de

pretensiones de validez. Si los saberes culturales dan pauta para que los individuos desarrollen habilidades de interacción, entonces, habría que plantearse hasta donde se están reproduciendo saberes que no ha sido posible cuestionar a través de pretensiones de validez, y que pueden propiciar conductas violentas, sin embargo, una vez que se han identificado, entonces se podrá intervenir para modificarlos.

Capítulo 3. Perspectivas de la Violencia

Vivimos en un mundo donde la violencia permea y actúa en cada una de nuestras relaciones, norma nuestro mundo, es elemento constitutivo del ser humano; e incluso motor del sistema económico que nos rige. Hablar de violencia es sumamente complejo, son tantos los factores que operan que no se puede estudiar desde una sola disciplina o corriente de pensamiento. Esta complejidad es lo que determina que diversos autores extiendan el término y utilicen el de violencias, debido a sus múltiples definiciones y los mundos posibles en los que actúa e interactúa. Se presentan a continuación los planteamientos de diversos autores que contribuyen a brindar aproximaciones de utilidad para esta investigación.

Giddens (1987), señala que la violencia en su sentido más estrecho son aquellas acciones que producen un daño físico al cuerpo humano y a las cosas por el uso de la fuerza física. Existen autores y disciplinas que integran otros elementos al estudio de la misma.

Para Bourdieu y Passeron (1977), la violencia permea y crea un juego constante en las relaciones que se dan entre los individuos; es decir está en las relaciones. Otros como Zizek (2010), sostienen que esta es innata a los individuos y que el ejercer violencia sobre otros sería un acto de goce por el simple hecho de ejercerla. Galtung (2003), a quién analizaré más adelante, la define desde lo estructural y cultural.

Si bien esta tesis no pretende analizar las múltiples definiciones de la palabra, es necesario tener claro desde dónde estamos partiendo para definir aquellos actos de violencia en los que las y los jóvenes se ven involucrados.

Me parece muy atinada la disertación del concepto que hacen Nelson Arteaga y Javier Arzuaga, en su libro “Sociologías de la Violencia, estructuras, sujetos, interacciones y

acción simbólica”, pues retoman a los distintos autores que han definido el término y que sus aproximaciones han servido para avanzar en la construcción del mismo.

Los análisis pioneros enmarcados desde cierta perspectiva de la filosofía social, como los de Georges Sorel, Walter Benjamin, Frantz Fanon, apuntaron a considerar que la violencia en las sociedades modernas tenía un origen estructural –la sociedad capitalista moderna- y normativo –los mitos y las narrativas sobre la violencia sedimentados en sus clases sociales-. Y autores como Emile Durkheim y Max Weber, desde una narrativa sociológica, pensaron la violencia como un fenómeno ligado a las lógicas de la estructura social y sus normas. [...] En la revisión funcionalista que Talcott Parsons hizo de estos autores, la violencia será vista, en tanto expresión de las lógicas del sistema social, como una reserva estructural y normativa del poder cuando los sistemas sociales se encuentran en crisis. Incluso, para algunas perspectivas críticas dentro del propio funcionalismo, como la de Lewis Coser la violencia será también un reservorio de orden estructural y normativo que poseen los sistemas para su mantenimiento y reproducción. (Arteaga y Arzuaga, 2017:9)

Pareciera que la visión de Parsons sobre la violencia encaja en el contexto actual mexicano, puesto que no se necesita ser especialista en la materia para decir que el sistema social está en crisis, basta revisar los índices de violencia y delincuencia, los números al alza en feminicidios, secuestro, violación, etc. Por otro lado, la violencia que se ejerce desde el mismo Estado hacia la población funciona como una manera de restablecer el orden social. La legitimación de la violencia halla lugar en la idea de que es necesaria para mantener el orden estructural y normativo.

Estas definiciones son analizadas desde la filosofía social y la sociología, sin embargo, hay autores que retoman el concepto desde otros enfoques como el psicológico, psiquiátrico, legal¹, etc. Es conveniente tener una mirada polisémica para poder aproximarnos a la definición que en lo particular encuentro más adecuada para describir las situaciones de violencia que se viven con el grupo de jóvenes hacia el que está dirigida esta investigación.

Para María Elena Medina-Mora (2013), la violencia es un problema social y de salud pública, afecta directamente la salud de la víctima, de su familia, de la comunidad e impacta negativamente en el desarrollo del país. Este enfoque es interesante puesto que va más allá de la víctima y el victimario, considera las implicaciones familiares, y por tanto de comunidad, esto en detrimento de lo que sucede en el país. Pensemos en las repercusiones que ha tenido el narcotráfico y las “víctimas colaterales”, la escalada de violencia en los últimos años ha incidido en el correcto desarrollo del país.

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (Krug *et al.*, 2012), la violencia es el uso intencional de la fuerza física o del poder para amenazar o agredir a uno mismo, a otra persona, a un grupo o comunidad, que resulta o tiene gran probabilidad de terminar en lesión, muerte, daño psicológico, de privación o un problema de desarrollo.

La Organización Mundial de la Salud (2016) también destaca el término de violencia juvenil como un problema mundial de salud pública. Incluye una serie de actos que van desde la intimidación y las riñas al homicidio, pasando por agresiones sexuales graves.

¹ Si bien, dar el panorama jurídico en el que se inscribe la violencia sería importante, en esta tesis no se enuncia puesto que lo que se busca son las implicaciones interpersonales y de comunidad que tienen los actos y acciones violentas, mas no las consecuencias legales ni la tipificación de delitos.

Según datos estadísticos de la OMS (2016) cada año se cometen en todo el mundo 200,000 homicidios de jóvenes entre 10 y 29 años, lo que supone un 43% del total mundial anual de homicidios. Para la OMS, los homicidios son la expresión más grave de violencia, estos y la violencia no mortal entre los jóvenes contribuyen enormemente a la carga mundial de muertes prematuras, lesiones y discapacidad, además de tener repercusiones graves, que a menudo perduran toda la vida en el funcionamiento psicológico y social de una persona. Esto ocasiona afectaciones a las familias de las víctimas, tiene repercusiones en las amistades cercanas y en los entornos de convivencia.

Desde la filosofía, Slavoj Žižek (2010) menciona que para Balibar, un rasgo propio de la vida contemporánea sería la crueldad excesiva y no funcional: una crueldad cuyas manifestaciones van desde las masacres del <<fundamentalismo>> racista y/o religioso a las explosiones de violencia <<insensata>> protagonizadas por los adolescentes y marginados de nuestras megalópolis: una violencia que cabría calificar como Id-Evil, el mal básico-fisiológico, una violencia sin motivación utilitarista o ideológica.

Para ejemplificar esto Žižek (2010) propone el ejemplo de un *skinhead*, quien disfruta de golpear a los migrantes, sin ninguna satisfacción más que la misma de golpear. El autor considera que la violencia es un fenómeno totalizador e indisoluble relacionado con la historia de la existencia humana, es decir, una fuerza que ayuda a obtener del otro eso que necesitamos y no se puede conseguir libremente. La violencia semeja la acción estratégica que orienta la fuerza física con la intención de someter o delimitar la elección de las posibilidades de actividad de los dominados. (2010)

Para el psicoanálisis, la violencia puede ser innata y forma parte de la estructura psíquica del individuo. Para Žižek resulta de interés es que la sociedad pueda

canalizarla y orientarla como una energía útil, prevenirla cuando sea nociva, y llevarla a los límites tolerables. La gran mayoría de los seres humanos controla su agresividad, pero unos pocos se están haciendo los dueños de las calles y de la noche, de los parques y hasta de las casas ajenas. Pequeños grupos, bandas, forajidos y delincuentes, amedrentan y asustan a los ciudadanos. (Zizek, 2010. Pág. 44)

Sostengo que hay una relación entre pobreza y violencia, aunque esto no excluye que otros estratos sociales estén exentos de esto, hay muchos casos en los que se ha demostrado que jóvenes cuyas familias tienen un poder adquisitivo elevado, han salido impunes ante la comisión de delitos donde hay violencia explícita; sin embargo, en el trabajo diario en comunidades, colonias y barrios vulnerables hay formas de violencia que parecen inevitables y prácticas violentas que se repiten y perpetúan. Arteaga y Arzuaga (2017) mencionan que la violencia es el despliegue de las posibilidades de hacer daño a una persona o cosa por medio de la fuerza, expresando con esto lo que significa para ellos su situación social, consciente o inconscientemente.

En esta investigación las y los jóvenes de estudio viven en contextos de marginalidad y exclusión social, colonias y barrios donde los índices de pobreza son elevados, así como los índices de delincuencia. Al respecto Zizek, dice que si bien la violencia suele estar asociada a la pobreza no es consecuencia directa, pero si resultado de las desigualdades sociales, la negación del derecho a tener acceso a bienes y equipos de entretenimiento, deporte y cultura.

Esto opera en la especificidad de cada grupo social, desencadenando comportamientos violentos en muchos de ellos al no poder acceder a esos bienes. La relación entre pobreza y ciertos tipos de violencia, si bien no es causal, muchas veces los individuos inmersos en estos contextos no cuentan con opciones para obtener

ingresos y mejorar su calidad de vida, lo que genera descontento, frustración; es decir, energías nocivas que no encuentran cauce y terminan en acciones y actos violentos.

Cabe resaltar que, en el trabajo previo en estas comunidades, pude constatar esto. Las y los jóvenes que no contaban con un entorno, ya no ideal, sino funcional, estaban propensos a vivir violencia. Tanto en casa como en la calle, algunos descargaban esa energía de la que habla Zizek, al insertarse en pandillas; otros ejercían *bullying* a sus pares, las mujeres referían ser violentadas en casa o por sus parejas. Incluso, muchos de ellos no habían reconocido que estaban viviendo situaciones de violencia.

Arteaga y Arzuaga (2017), hacen un gran aporte al proponer una idea más integral, no tan simplista como la definición de diccionario, pero tampoco yendo al origen psicoanalítico de la violencia. Este aporte lo hacen desde la sociología cultural y en particular desde la perspectiva del “programa fuerte” que propone Jeffrey Alexander (2000).

La violencia sin ser reducida a principios con los que hasta ahora se ha intentado comprenderla y que la reducen a las siguientes interpretaciones: a) la violencia es el producto de la influencia de un conjunto de estructuras normáticas y sociales que se imponen sobre el actor; b) la violencia deriva de las capacidades autorreflexivas o creativas de ciertos actores que ven en ella una forma de acción válida frente a algunos contextos, y c) la violencia como el resultado de procesos concretos de interacción fallidos. [...] La violencia es un proceso de ejercicio de la agencia que interpreta el orden normativo y no va en contra de él. En la medida en que se actúa en ese orden su acción no es mimética o una simple reproducción internalizada de ambientes simbólicos. La violencia, puede ser pensada como acción representacional; es decir, como

acción expresiva inserta en una red de interpretación, localizada en marcos de sentidos sociales y, por tanto, como acción simbólica. [...] Pensar la violencia como acción simbólica implica reflexionarla como un acto que expresa sentidos y significados sujetos a interpretación. (Arteaga y Arzuaga, 2017: 12)

No obstante, este performance y esas posibilidades de hacer daño a una persona o cosa por medio de la fuerza no se presentan de manera independiente, ni a priori al individuo. Existen factores estructurales, culturales y normativos que inciden en estos actos y conductas. La teoría que desarrolla Johan Galtung me parece adecuada para comenzar a aterrizar el concepto en el contexto que busco desarrollar, puesto que en su concepto de violencia estructural abre la categoría para incluir la exclusión social, la pobreza, la desigualdad, subordinación, entre otros.

3.1 Teoría de la violencia de Johan Galtung

Indagando en las distintas teorías que hay acerca de la violencia, encontramos un abordaje que en lo particular nos interesó dado que desarrolla un estudio multifactorial del fenómeno, asocia tres ejes principales para entenderla, y propone formas de prevenirla resignificándola, nos referimos a la Teoría de Conflictos y la Violencia de Johan Galtung.

Johan Galtung ha sido uno de los pioneros en las investigaciones para la paz, por lo que este concepto está presente a lo largo de su trabajo, por ejemplo, una de las consideraciones que aborda es la afirmación de que la paz es la ausencia de violencia. Una afirmación simple pero que permite definir un orden social pacífico de una vasta región de órdenes sociales en los que la violencia está ausente (Galtung, 1995. Pág. 313).

Galtung (1995) señala que no es importante llegar a una definición precisa de violencia o establecer una tipología, lo que es necesario es indicar cuáles son sus dimensiones significativas ya que de este modo se pueden establecer referentes para investigar e intervenir.

La violencia está presente cuando los seres humanos se ven influidos de tal manera que sus realizaciones efectivas, somáticas y mentales, están por debajo de sus realizaciones potenciales (Galtung, 1995. Pág. 314.). Con esta definición el autor rechaza la concepción restringida de la violencia, dado que esto plantea un nivel sociológico de entendimiento y no el abordaje desde la salud al definir a la violencia como la privación de la salud por parte de un agente que quiere ocasionar eso.

Es importante aclarar lo que el autor entiende por lo *efectivo* y lo *potencial*, es decir, aquello que es o lo que pudo haber sido; por tanto, la violencia es lo que aumenta la distancia entre lo potencial y lo efectivo, y aquello que obstaculiza el decrecimiento de esa distancia.

Por ejemplo, en el siglo pasado la epidemia del VIH y SIDA cobró fuerza después de que en los ochenta se volviera una pandemia a nivel mundial. En los primeros años hubo una gran cantidad de muertes y la calidad de vida de las personas con el virus y el síndrome era deplorable, debido al desconocimiento que se tenía y la falta de medicamentos, entonces era difícil considerarlo como un hecho violento puesto que la muerte de estas personas resultaba casi inevitable, cabe mencionar que en su mayoría eran personas jóvenes.

En cambio, si hoy una persona infectada con el virus del VIH no recibe atención y no lleva un control de su enfermedad con los medicamentos y recursos médicos existentes, y que por esto no tenga una calidad de vida como la de cualquier otro individuo, entonces sí se considera un hecho violento.

Otro ejemplo, es el caso de los terremotos del 11 de septiembre en la Ciudad de México, Puebla, Morelos, Guerrero y Oaxaca, en donde en un primer momento podemos pensar que no hay ningún acto de violencia puesto que fue un desastre natural. Sin embargo, al analizarlo desde la visión que nos ofrece Galtung podemos observar que se trata de un caso de violencia estructural, pues al no tener todos los individuos las mismas condiciones de vivienda, algunos viven en casas mal construidas, en barrancas que se derrumban al mínimo temblor, o edificios que no cumplieron las normativas establecidas por los organismos de protección civil. Estamos entonces ante lo que Galtung (1995) define como el impacto social diferencial y que es el punto de partida para entender muchas violencias ocultas.

Además de esta violencia estructural o indirecta, existe la violencia directa, donde matar o herir a una persona sitúa la realización somática efectiva por debajo de su realización somática potencial; por ejemplo, cuando hay riñas entre miembros de pandillas rivales y se hieren o matan, esta realización somática efectiva posiciona a la pandilla ante lo potencial del daño, pues el daño no pudo ser si no que ya fue y existe.

En este caso como en todos los observados en violencia directa hay violencias indirectas que se hacen evidentes al preguntarnos sobre las condiciones de vida de los jóvenes que participaron en la agresión. ¿Por qué estaban en el lugar de la agresión y no en la escuela, trabajos, con la familia, etc.?

Percy Calderon (2009) hace un extenso trabajo sobre la teoría de conflictos y de la violencia de Johan Galtung; una teoría de conflictos necesita una teoría de la violencia. Esta afirmación estaría basada fundamentalmente en dos constantes (Galtung, 1998): la violencia vista como el fracaso en la transformación de conflictos.

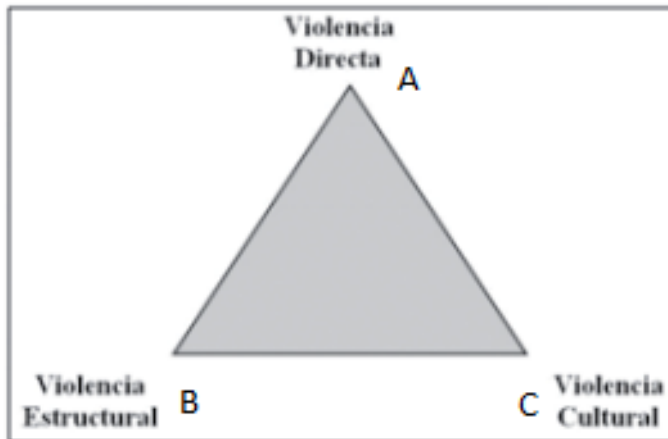
La violencia como el motor de las reservas de energía que pueden ser utilizadas para fines constructivos, no solo para fines destructivos. No son fracasos del todo, son también oportunidades.

Cuando hacemos referencia a la violencia siempre la ubicamos en el contexto del conflicto, aunque puede haber violencia sin conflicto y conflicto sin violencia. Un conflicto (crisis y oportunidad) puede desarrollar un meta-conflicto, es decir, una agudización negativa de la crisis que llamamos violencia y que puede ser de carácter planificado o espontáneo, visible o invisible, presente o futuro. Para Galtung (2003) la violencia tiene una triple dimensión: Directa, Estructural y Cultural. Operando con estas tres dimensiones, se llama violencia a la «afrenta evitable a las necesidades humanas», es su negación, así tenemos:

	Necesidad de supervivencia	Necesidad de bienestar	Necesidades identitarias	Necesidades de libertad
Violencia Directa	Muerte	Mutilaciones, Acoso, sanciones, Miseria	Desocialización Resocialización Ciudadanía de segunda	Represión Detención Expulsión
Violencia Estructural	Explotación (Matar de hambre)	Explotación (mantener a la población en situación de permanente debilidad)	Penetración Segmentación	Marginación Fragmentación
Violencia Cultural	Relativismo	Conformismo	Alienación Etnocentrismo	Desinformación Analfabetismo

Fuente: Galtung (2003)

Con estos tres conceptos Galtung presenta el triángulo de la violencia que señala los tres tipos o formas diferentes de violencia estrechamente relacionadas entre sí. La Violencia Directa (A), la Violencia Estructural (B) y la Violencia Cultural (C).



Fuente: Galtung (2003)

Como observamos en el párrafo precedente, en el triángulo ABC, el ángulo C representaría la raíz del conflicto, de modo que mientras el conflicto va fluyendo, A y B van asumiendo en aspecto negativo, desde el odio hasta la depresión en B; hasta la violencia física o verbal en A. En este contexto, B y C constituyen el metaconflicto que es la manifestación de algo más profundo, una especie de raíces.

La violencia directa es la violencia manifiesta, es el aspecto más evidente de esta. Su manifestación puede ser por lo general física, verbal o psicológica. La violencia estructural se trata de la violencia intrínseca a los sistemas sociales, políticos y económicos mismos que gobiernan las sociedades, los estados y el mundo. Su relación con la violencia directa es proporcional a la parte del iceberg que se encuentra sumergida en el agua.

La violencia cultural se refiere a «aquellos aspectos de la cultura, en el ámbito simbólico de nuestra experiencia (materializado en la religión e ideología, lengua y arte, ciencias empíricas y ciencias formales – lógica, matemáticas – símbolos: cruces, medallas, medias lunas, banderas, himnos, desfiles militares, etc.), que puede utilizarse para justificar o legitimar la violencia directa o estructural» (Galtung, 2003). Sería la

suma total de todos los mitos, de gloria y trauma y demás, que sirven para justificar la violencia directa (Galtung, 1998).

La gran complejidad de los problemas, peligros y oportunidades que emergen de la violencia en general y de la guerra en particular requiere de respuestas igualmente complejas y multidimensionales, Galtung propone la reconstrucción (tras la violencia directa), la reconciliación (de las partes en conflicto) y más que nunca, la resolución (del conflicto subyacente) (Galtung, 1998). Las tres categorías operadas contemporáneamente.

3.2 La violencia y las juventudes en México

Cuando investigamos sobre las juventudes nos enfrentamos a un problema similar que, con la violencia, y es que el término en sí mismo es dinámico y sobre todo depende de las circunstancias y contextos. Es por eso que es necesario conocer y entender a quiénes conforman esas juventudes, qué características comparte ese grupo de población, sus dimensiones sociodemográficas y socioeconómicas, esto con la finalidad de tener un mapa que nos permita conocer las características del grupo de jóvenes a quien va dirigida la intervención.

En esta investigación nos hemos centrado en jóvenes con determinadas características, aquellos que viven en comunidades urbanas con altos índices de violencia y delincuencia, y de los que adelante daremos más detalle.

El término de juventudes es incluyente con todos y todas quienes, según la Organización de las Naciones Unidas entren en el rango de edad de 15 a 24 años, el término refleja la pluralidad y diversidad que conlleva hablar de ese grupo etario de la población, cuyas características son similares y a la vez totalmente dispares, tanto en ideas como en acciones.

En algunos contextos las juventudes se han caracterizado, desde no hace mucho, por ser el contrapunto, la voz que grita, que exige, que despierta; pero a la vez, por su misma naturaleza subversiva, ha sido el blanco de represión, castigo, señalamiento, hostigamiento, violencia.

El estereotipo negativo del joven en nuestro país es el que conforma una parte de la población caracterizada por la apatía, la búsqueda constante de la satisfacción personal, y la diversión inmediata. En esta edad muchos inician el consumo de sustancias adictivas como el alcohol, estupefacientes, etc. Y otros tantos luchan por sobresalir, hacen deporte, estudian, trabajan, ayudan a sus familias, terminan sus estudios de educación básica y solamente una pequeña parte de esta población accede a las universidades de este país.

A esta complejidad se añade la tensión entre las relaciones de pares, los cambios físicos propios de la edad, la acelerada búsqueda vocacional que definirá su paso a la vida adulta, y la adaptación a un mundo que funciona bajo las lógicas de la oferta y la demanda, y que nada tiene que ver con las lógicas que los rigen.

No obstante, el sismo ocurrido el 19 de septiembre del 2017 nos mostró otra faceta de esos jóvenes estereotipados, después del temblor miles de ellos salieron a las calles a ayudar a las víctimas. La fuerza trascendió al ámbito internacional, el periódico español El País en su portada tituló a ocho columnas: “Los jóvenes mexicanos toman liderazgo tras el terremoto”. A lo largo de todo el territorio nacional se solidarizaron con los damnificados, los estudiantes de la UNAM se organizaron en brigadas; en cada universidad del país se realizaron campañas para recolectar insumos para la gente damnificada. En las ciudades afectadas los jóvenes recogieron escombros, otros clasificaban víveres, otros hacían cadena humana para recoger la ayuda que llegaba de

otros lados. Muchos permanecieron largas jornadas sin dormir, entre las lluvias y el frío, siempre con el rostro lleno de esperanza y satisfacción por ayudar.

Esos son los jóvenes de México, los de energía inquebrantable, los incansables, los que apoyaron aquellos días, pero también los que aguantan el día a día, los que luchan por la falta de oportunidades, de igualdad, de empleo. Esos son los jóvenes que en la vida cotidiana dejan toda su energía en empleos mal pagados de jornadas de 12 horas diarias.

Son ellos los del llamado “bono demográfico” cuyas políticas públicas no han alcanzado. Son los que amenazados por el narco tienen que huir o alinearse a sus filas, son a los que desaparecen y en el mejor de los casos días después los encuentran muertos, los que se vuelven víctimas colaterales o sicarios “que se merecían morir”.

Son los que se enlistan en las filas del ejército o las policías para después ser corrompidos o amenazados. Ellos, los jóvenes, mujeres y hombres que luchan día con día por tener un mejor futuro pero que lamentablemente están al desamparo de las instituciones.

Las juventudes, independientemente de la esfera social en la que se muevan, viven en un constante entorno violento. Hay violencia estructural que de alguna manera norma las relaciones entre ellos y las modifica constantemente.

A continuación, revelaremos algunos datos estadísticos que nos ayudarán a entender la situación demográfica de las juventudes en México. Según datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía en el (INEGI) en 2015, México contaba con una población total de 30.6 millones de jóvenes entre los 15 y 29 años, es decir, el 25.7% de la población total.

La OCDE menciona que el 56% de la juventud se encuentra recibiendo educación media superior, mientras que el promedio de los países de la OCDE es de 84% logrado en el nivel equivalente.

Según datos del Instituto Mexicano de la Juventud en 2011 siete de cada 10 jóvenes consigue su primer empleo en redes informales, con amigos y familiares. Y el 53.2% de los desempleados en México tienen entre 14 y 29 años.

En 2014 fallecieron 32 408 jóvenes de 15 a 29 años, 5.3% del total de defunciones en el país en 2014, a nivel nacional fallecieron 283 hombres por cada 100 mujeres jóvenes.

Información de la ENUT 2014 muestra que entre las actividades de recreación más comunes entre los jóvenes de 15 a 29 años está el ver televisión (67.1%) a lo que destinan en promedio 9.7 horas a la semana; 54.8% de jóvenes de 15 a 29 años revisan su correo, consultan redes sociales o chatean, dedicándole en promedio a la semana 8.9 horas.

Del total de la población joven, 35.1% son adolescentes (15 a 19 años), 34.8% son jóvenes de 20 a 24 años y 30.1% tienen de 25 a 29 años de edad. Considerando la población total de cada entidad, Quintana Roo cuenta con la mayor proporción de población joven de 15 a 29 años (28.5%), seguida por Querétaro (27.3%), en este último lugar es en donde se desarrolla la intervención.

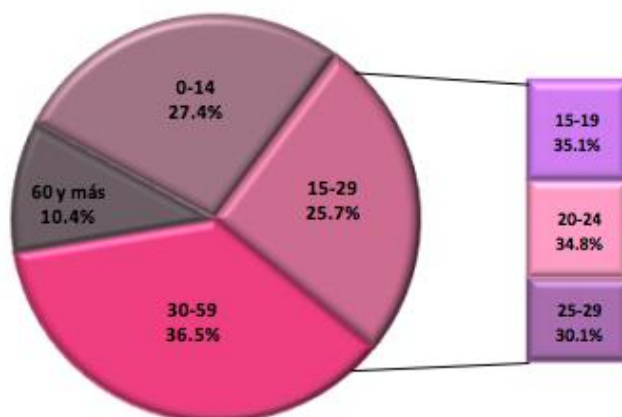
Porcentaje de la población joven de 15 a 29 años por entidad federativa 2015



Fuente: INEGI. Tabulados de la Encuesta Intercensal 2015.

En 2015, la relación entre hombres y mujeres, conocida también como índice de masculinidad para la población de 15 a 29 años, fue de 95.6 hombres por cada 100 mujeres. Al interior del grupo de jóvenes, son los adolescentes (15 a 19 años), quienes presentan un ligero monto mayor de población masculina respecto a la femenina, siendo 100.9 hombres por cada cien mujeres; para los jóvenes de 20 a 24 años (96.4 hombres por cada cien mujeres) y para el grupo de 25 a 29 (91.6 hombres por cada cien mujeres) la proporción es inversa, pues hay más mujeres que hombres, para esos dos grupos quinquenales de edad.

Distribución porcentual de la población total por grandes grupos de edad y distribución de la población joven por grupos quinquenales de edad 2015



Nota: La suma en los grandes grupos de edad es menor a 100 por el no especificado.
Fuente: INEGI. Encuesta Intercensal 2015. Base de datos.

En el rubro de educación, datos de la Encuesta Intercensal 2015 muestran un comportamiento diferenciado según la edad, pues un gran porcentaje de adolescentes de 15 a 19 años asiste a la escuela (62.4%), con respecto de los que no asisten (37.3%); mientras que la asistencia escolar en los jóvenes de 20 a 24 representa 25.5% del total y para el grupo de 25 a 29, sólo asisten 7.1%.

En lo concerniente al nivel de escolaridad, 32.9% de los jóvenes cuentan con educación media superior, mientras que 19.4% cuentan con educación superior. Cabe señalar que 1.2% de jóvenes no cuentan con escolaridad y 2.9% solo cuentan con primaria incompleta. Respecto de los adolescentes de 15 a 19 años, 52.8% reportan escolaridad de nivel básico: 9% con primaria (6.7% completa y 2.3% incompleta), mientras que el 43.7% tienen al menos un grado de secundaria.

El portal informativo *Sin Embargo*, menciona que entre 2012 y 2016, en el marco de la denominada “guerra contra el narcotráfico” que inició en 2006, una de cada cinco víctimas de homicidio fue un joven de entre 15 y 24 años, refiriéndose a datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). A pesar de que en ese periodo los homicidios –en general– fueron a la baja, sin embargo, la tasa de asesinatos de jóvenes se mantuvo casi intacta, a partir de 2013, con márgenes de 21 por ciento del total de homicidios por año.

La situación se torna aún más abrumadora si consideramos que en México, entre el bajo grado de denuncias y de condenas, la impunidad reina en el 99 por ciento de todos los casos, de acuerdo con el Índice Global de Impunidad 2017.

Este portal también señala que hoy en día, sólo el 44 por ciento de los jóvenes de 15 a 24 años [7.9 millones de personas] asiste a la escuela. En cambio, el destino de 10 millones más se encuentra fuera de las aulas. Peor aún es el reto para aquellos quienes decidan continuar con sus estudios hasta alcanzar la educación superior.

Hasta el año 2016, poco más de 2.93 millones de personas mayores de 20 años - el 24 por ciento de este grupo demográfico- estaban inscritas en alguna universidad pública o privada, refieren datos de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Y según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), hasta 2017 en nuestro país, sólo el 17 por ciento de las personas de entre 25 a 64 años lograron terminar una carrera universitaria.

Hasta el año pasado, poco más de 2.93 millones de personas mayores de 20 años -el 24 por ciento de este grupo demográfico- estaban inscritas en alguna universidad pública o privada, refieren datos de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Y según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), hasta 2017 en nuestro país, sólo el 17 por ciento de las personas de entre 25 a 64 años lograron terminar una carrera universitaria.

La Organización Internacional del Trabajo (OIT), asegura que casi la mitad de la población de 15 a 29 años (12.2 de 37.9 millones de jóvenes) son “vulnerables” a enfrentar dificultades para acceder a un trabajo “decente”, con la posibilidad de un buen salario y seguridad social.

El panorama laboral de los jóvenes mexicanos se ve agravado si consideramos que seis de cada 10 participan de la economía informal, indican datos del INEGI. De ellos, el 34 por ciento gana entre uno y dos salarios mínimos [entre 2 mil 500 y 5 mil pesos mensuales].

De acuerdo con el Instituto Nacional Electoral (INE), el 40 por ciento de la población de 15 a 29 años se abstiene de votar en las elecciones federales. Y según una encuesta realizada este año por *El Financiero-Bloomberg*, mientras el 70 por ciento de los millenials no sabe por quién votará, un 10 por ciento de ellos no lo hará.

Los millenials, jóvenes de entre 20 y 35 años, conforman casi la mitad de la población económicamente activa del país y sus problemas no se limitan a la violencia, la impunidad, la precaria educación o los escuetos salarios. El estudio “Más allá de los ladrillos. El significado del hogar”, realizado por el grupo HSBC, encontró que el 94 por ciento de estos jóvenes planea comprar una casa en los próximos cinco años. Sin embargo, el 66 por ciento de ellos no tiene ahorros suficientes para pagar un enganche - y terminan rentando o anidando en casa de sus padres-.

Según las estadísticas de la Comisión Nacional del Sistema de Ahorro para el Retiro (CONSAR), cerca del 70 por ciento de las personas que cotizan en una Afore no tendrán pensión. Esto se debe a que, bajo el nuevo esquema de ahorro a partir de 1997, para tener derecho a este beneficio se debe cumplir con al menos 1 mil 250 semanas de cotización -cerca de 25 años de trabajo, o lo que es lo mismo, el 62.5 por ciento de una vida útil laboral de 40 años-. Para la Consar, sólo el 30 por ciento de las personas cumple con ese requisito.

Con este escenario, la esperanza se desdibuja para la juventud mexicana. Y un fehaciente indicador de ello es la cantidad de suicidios relacionados con la depresión. En palabras del Secretario de Salud José Narro Robles, durante la conmemoración de este año del Día Mundial de la Salud, “el suicidio es un tema que tiene que ver con jóvenes de 12 a 29 años. Un altísimo porcentaje de ellos cursaron un cuadro de depresión” (Excelsior, 2017).

Las cifras son alarmantes: En los últimos siete años, el consumo de drogas aumentó en 47 por ciento entre la población de 12 a 65 años, según la Encuesta Nacional de Consumo de Drogas, Alcohol y Tabaco 2016-2017. Entre la población de 12 a 17 años, el incremento fue de 125 por ciento, añaden datos de la Comisión Nacional contra las Adicciones (CONADIC). En el caso del alcohol, el ejercicio

demoscópico arrojó un aumento de 4.8 puntos porcentuales en ese periodo, entre la población de 12 a 17 años.

Si las drogas no le roban el futuro a México, la violencia y el crimen organizado posiblemente lo harán. Datos de este año de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) indican que en México existen cerca de 30 mil niños y jóvenes que laboran para la delincuencia organizada -ya sea extorsionando o traficando personas, distribuyendo piratería o estupefacientes-. (Datos recuperados del portal <http://www.sinembargo.mx/12-11-2017/3343840>)

Organizaciones civiles acusan a las autoridades federales y estatales de dar la espalda a la escalada de homicidios que golpea directamente a quienes son el futuro de México.

En los primeros cuatro años del Gobierno de Enrique Peña Nieto (2013-2016) fueron asesinadas 31 mil 357 personas en ese rango de edad –35.7 por ciento de las 87 mil 788 víctimas de homicidio doloso en ese lapso–.

De ese total 27 mil 647 de esas víctimas fueron varones -88 por ciento- y 3 mil 704 víctimas -12 por ciento-.

Según el INEGI, el número de personas de este rango asesinadas en los primeros tres años de la actual administración federal fue de 18 mil 833 -21 por ciento del total de los homicidios totales-.

En el Estado de México, el 22 por ciento de los asesinatos del año pasado se ensañaron con personas jóvenes, 606 personas entre los 15 y los 24 años fueron asesinados en la entidad. La posibilidad de ser atacado aumenta cuando se viene de un estrato bajo, se es mujer o se participa en una causa social, indicó el Centro de Derechos Humanos Zeferino Ladrillero (CDHZL). (Datos recuperados de <http://www.sinembargo.mx/24-10-2017/3334369M>)

3.3 Querétaro juventud e industrialización

El desarrollo del país desde finales del siglo XX y en lo que va del XXI se ha caracterizado por la apertura de la economía a la competencia internacional, la consolidación de las empresas privadas como los entes que pueden definir el curso de la economía mundial, dinamizando y promoviendo el aparato productivo y la integración del país a bloques económicos conformados, algunos, por potencias mundiales y otros por países en desarrollo.

Al respecto, Rafael Loyola Díaz señala:

Las profundas transformaciones al modelo que en sus mejores épocas se definió como el del “desarrollo estabilizador”, se acompañó de severos cuestionamientos al papel del Estado en el terreno de la economía por estimar que trababa el desempeño de las unidades productivas por el proteccionismo laboral; de manera parecida, se formularon agudas críticas por supuestas distorsiones sociales provocadas por el asistencialismo estatal y a esa tan recreada herencia cultural compuesta de visiones autocentradas, de un nacionalismo exacerbado y con limitaciones para facilitar la integración a un mundo que se abría y que obligaba a la economía a moverse en mercados foráneos; por lo mismo, con otros códigos y con criterios internacionalizados (Miranda, 2005. Pág. 9).

Loyola, apunta que en los ochenta Querétaro tuvo la habilidad de insertarse con éxito en programas de desarrollo nacionales y con implicaciones internacionales. Este impulso ayudó a que en el estado se detonara el incremento en la competencia de mercados, mismos que abrieron líneas de trabajo en el desarrollo formal e informal de la industrialización.

Querétaro vivió en poco tiempo el paso de lo rural a lo industrial, siendo estos procesos de crecimiento la causa primera de un gran número de personas que comenzaron a llegar para laborar en los parques industriales que se fueron abriendo. Eso desplazó a las periferias (donde se establecían estas naves industriales) a miles de personas, muchos provenientes de estados vecinos, pero también a una gran cantidad de lugareños que se vieron obligados a moverse de lugar.

El crecimiento de la población urbana vino como consecuencia del proceso acelerado de industrialización, lo cual pronto concentró grandes masas de población. En el Querétaro de 1960, la población total de habitantes era de 355 mil, siendo un 71.9% rural y el resto urbana, para 1970 la población había crecido a 485 mil personas y la distribución de lo rural había bajado del 71.9% al 64%. Esta tendencia siguió profundizándose en las décadas siguientes (Miranda, 2005. Págs. 401, 402).

Un dato importante es que el gobierno del estado aplicó un apoyo para la construcción de viviendas de interés social, bajo una ley de exención de impuestos a los trabajadores del estado que construyeran una casa para habitarla. Así se replicaron desde diferentes instituciones públicas incentivos para que se construyeran viviendas. Claro está que este crecimiento no fue planificado y no había una política pública de creación de espacios donde se cubrieran las necesidades de educación y esparcimiento adecuadas para el desarrollo integral de quienes iban a habitar esas zonas.

Es así como se fueron construyendo complejos de viviendas, principalmente en las periferias y comenzaron a aparecer los problemas. En principio, muchas personas se vieron desplazadas pues se comenzó a construir en tierras de cultivo, quienes ahí vivían tuvieron que vender e irse a otros sitios. Otros se quedaron y coexistieron en los espacios donde se edificó infraestructura para vivienda, y en muchos casos industrial.

Según datos de Eduardo Miranda, en la década de los años 60 se construyeron 63 nuevos fraccionamientos con un total de 11828 lotes.

En esta lógica los terrenos de ejidos no podían cambiar sus usos de suelo, por lo que a mediados de los años 60 el ejido Menchaca fue ocupado por diversos grupos marginales. Al mismo tiempo sucedió lo mismo con San José el Alto que colinda por sólo unas calles. Las personas que llegaron a habitar estos terrenos eran principalmente campesinos inmigrantes, burócratas desempleados y obreros subempleados, quienes encabezados por un líder de nombre Herón Uribe, formaron comités para tramitar la modificación del ejido en zona urbana, situación jurídica que se resolvería más tarde a favor.

Estos son los orígenes del lugar donde ahora viven las y los participantes, parte de estos terrenos fueron los que se convirtieron en las colonias que ahora conforman la localidad de San José el Alto.

Según datos del Censo de Población y Vivienda 2010 realizado por el INEGI la población total de San José el Alto es de 8641 personas, de cuales 4335 son masculinos y 4306 femeninas. Los ciudadanos se dividen en 4024 menores de edad y 4617 adultos, de cuales 326 tienen más de 60 años. 125 personas en San José el Alto son indígenas. El número de los que solo hablan un idioma indígena pero no hablan español es 0, los que hablan también español son 3300 habitantes los que tienen derecho a atención médica por el seguro social. En San José el Alto hay un total de 1869 hogares.

De las 1742 viviendas, 634 tienen piso de tierra y unas 230 consisten de una sola habitación. 1418 de todas las viviendas tienen instalaciones sanitarias, 680 son conectadas al servicio público, 1647 tienen acceso a la luz eléctrica. La estructura económica permite a 103 viviendas tener una computadora, a 970 tener una lavadora y 1626 tienen una televisión. Aparte de que hay 440 analfabetos de 15 y más años, 114 de

los jóvenes entre 6 y 14 años no asisten a la escuela. De la población a partir de los 15 años 500 no tienen ninguna escolaridad, 2423 tienen una escolaridad incompleta. 1525 tienen una escolaridad básica y 641 cuentan con una educación post-básica.

Un total de 350 de la generación de jóvenes entre 15 y 24 años de edad han asistido a la escuela, la mediana escolaridad entre la población es de 7 años.

Capítulo 4. Video participativo, la mirada a sí mismos

4.1 Video participativo como modelo de intervención, historia y desarrollo

Con la incursión del video digital en el mercado de la imagen en 1983, se abrieron nuevas posibilidades para el video, éste llegó a un sector más popular que no tenía manera de obtener una cámara de película análoga, pero que estaba ávido de capturar momentos representativos de su vida cotidiana. Es por eso que el video digital nace, en comparación con el cine, como un medio de producción más accesible entre ciertos sectores de la población.

Con la entrada del video digital también hubo cambios en la forma de producir y ver los nuevos productos audiovisuales. Antonio Bartolomé (2003) menciona como el vídeo digital puede suponer un enriquecimiento de la experiencia mediada al ofrecer nuevas posibilidades en la codificación y construcción de los mensajes. El vídeo digital puede suponer también un incremento de la participación de estas experiencias, tanto permitiendo una «navegación audio-visual» como generando documentos audiovisuales interactivos.

Los atributos que tiene el video como plataforma nos aportan un sistema de aprendizaje interactivo distinto de otros, sin embargo, existen metodologías participativas donde se utiliza la fotografía como soporte visual. En estas intervenciones se dota de cámaras a los participantes y estos documentan libremente sus contextos. La diferencia entre estas metodologías y el VP es que en este se hace un seguimiento en toda la producción, y se determina entre el grupo de intervención, cuales son aquellos aspectos, situaciones o problemáticas que se quieren visibilizar; además de fomentar el trabajo en equipo y demás atributos que se irán explorando más adelante.

El VP se enmarca en las prácticas comunicativas para el cambio social. “Según el consorcio de la Comunicación para el Cambio Social, se entiende como un proceso de diálogo público y privado a partir del cual la gente decide quiénes son, cuáles son sus aspiraciones, qué es lo que necesitan y cómo pueden administrar colectivamente para alcanzar sus metas y mejorar sus vidas” (Espinosa, 2012: p. 65). Estas prácticas tienen relación con la producción educativa en medios y el proceso de investigación-acción.

En concreto, Chris Lunch (2006) menciona que el VP proporciona una oportunidad para que los pobladores de las áreas rurales o urbanas puedan documentar sus propias experiencias y conocimientos, y expresar sus necesidades desde su propio punto de vista. Además, el VP puede utilizarse para perfeccionar las habilidades de documentación y comunicación, para actividades de apoyo y para la solución de problemas, todo lo cual contribuye al empoderamiento de la comunidad.

Jesús Martín Barbero (2002), menciona que lo propio de la ciudadanía, es estar asociado al reconocimiento recíproco, a hablar y ser escuchado, informar y ser informado, todo esto para poder participar en las decisiones que atañen a la colectividad. Se habla pues, del derecho de todo ciudadano a ser visto. Este modelo de

intervención busca esa visibilización, la del ciudadano y su problemática, así como ofrecerle opciones sobre cuál puede ser su actuación ante ella.

Si entendemos que “por medio de las imágenes pasa una construcción visual de lo social, en la que la visibilidad recoge el desplazamiento de la lucha por la representación a la demanda de reconocimiento” (Martín, 2002: p. 110), entonces, las imágenes son un instrumento para que el reconocimiento de asimetrías y conflictos –de etnias, razas, mujeres, jóvenes, homosexuales- puedan ser reconocidos, es decir, hacerse visibles socialmente desde su diferencia. Lo que da lugar a un nuevo modo de ejercer los derechos como ciudadanos.

No cabe duda de que los medios son uno de los ejes rectores para la consolidación de la democracia. No obstante, la agenda de los medios y el análisis de su intervención como mediadores de los procesos democráticos en la sociedad, han sido impuestos sobre intereses de los ciudadanos (Fuentes, 2008). De ahí la importancia de entender que en tanto el ciudadano se apropie de esos medios se estará legitimando a sí mismo y a su comunidad. Es así como el VP podría ser una expresión legitimada de la democratización de los medios, ya que el ciudadano de a pie se apropia y controla el dispositivo y lo que quiere decir.

La metodología de los VP utiliza los principios de la investigación-acción participativa (IAP), que es al mismo tiempo una forma de investigación y una metodología de intervención social. La IAP propone el análisis de la realidad como una forma de conocimiento y de sensibilización de la propia población (Rubio, 1997; p. 122). Pretende que los destinatarios conozcan su realidad, y después, formulen estrategias y acciones concretas para transformarla (Pérez, 1990; p. 134).

Para Rubio (1997), el análisis de la realidad que se da desde la IAP, tiene que ver con cuatro aspectos:

- La finalidad, es el interés de la población en conocer para actuar, sensibilizar e implicar a la población y transformar la propia realidad.
- El investigador se convierte en facilitador y técnico, son los propios participantes de la investigación quienes se convierten en investigadores y a su vez en los destinatarios de acciones sociales.
- El diseño y ejecución se realiza a través de los grupos de trabajo que desarrollan todas las fases del análisis de la realidad. Se difunden y discuten los resultados, para pasar a la toma de decisiones.
- El ámbito es el dónde, pueden ser ámbitos locales como barrios, zonas rurales, grupos, etc.

Desde una perspectiva epistemológica, según Orlando Fals Borda (1987) la IAP trata de romper la relación de dependencia y sometimiento que existe en el sujeto y objeto, para crear una relación sujeto-sujeto donde él mismo se analice y se construya. Esto con el fin de lograr un mundo más libre donde el sujeto aprenda a partir de la visualización y resolución del problema.

El proceso de educación por medio de esta metodología propicia la participación y creatividad de los involucrados, así como los demás miembros de la comunidad. Se consolidan o se reconocen los valores, comportamientos, actitudes, problemas, etc. que prevalecen, para luego reivindicarlos o resignificarlos con estrategias de cambio social.

Las estrategias de IAP intentan contribuir a generar una fuerza social para que se modifiquen los roles en términos de poder. Lo que se busca es que el grupo o

comunidad aprenda a identificar sus conflictos y problemas en torno a la violencia, y sea partícipe en la generación y aplicación de soluciones.

Las primeras experiencias con VP fueron de Don Snowden, pionero en utilizar esta técnica como una manera facilitadora de diálogo y cambio social. Su primer proyecto se trató del proceso Fogo, a mediados de los años 60. En las islas Fogo estaba establecida una pequeña comunidad de pescadores ubicada frente a la costa este de Terranova. Al observar sus películas, los lugareños de la isla llegaron a la conclusión de que compartían muchos de los mismos problemas y que trabajando juntos podrían resolver algunos de ellos.

Si bien, ya hemos dicho que en el VP hay un proceso de aprendizaje, lo que nos interesa desde la comunicación es saber cómo se visibiliza la violencia a través del discurso audiovisual y cómo a partir de esto se detonan procesos de socialización, reflexión y de creación de sentido, por medio de los cuales el grupo aprende, reconoce las problemáticas y reflexiona al respecto.

Debemos centrarnos en el proceso comunicativo por el cual el individuo se relaciona y dialoga con el otro para la visibilización de sus problemáticas, en este caso de la violencia, y la mediación de las mismas. Centrarnos en el proceso de aprendizaje, sería limitar el tema y el valor metodológico que tiene para la investigación social, específicamente para la investigación en el campo de la comunicación.

Por su parte, *Insightshare* es la cabeza de distintos individuos o grupos que trabajan aisladamente y tratan de adecuar la técnica a las necesidades particulares. Se trata de una organización con sede en el Reino Unido y Francia que promueve el desarrollo de la metodología de VP alrededor del mundo, utilizándolo como una herramienta para incidir en quienes tienen la responsabilidad de las políticas públicas, así como de generar procesos de aprendizaje por medio de los videos.

Para Julián Andrés Espinosa (2012), los procesos de VP se desarrollan sin una base teórica clara en el marco de talleres que buscan la democratización del uso de los medios de comunicación a través de prácticas participativas. Se busca que los participantes ejerzan funciones no sólo operativas sino también conceptuales, de construcción de sentido a través de los componentes constitutivos del audiovisual.

Una vez que hemos revisado los aspectos metodológicos y el uso social del VP, nos queda hablar de la técnica. Como ya lo mencionamos con anterioridad, cada grupo o individuo que ha aplicado el VP ha tratado de adaptarlo según su contexto, por lo que los esfuerzos de *InsightShare* de promover el desarrollo de una metodología son de vital importancia.

Pese a esta falta de consenso en la manera en que se debe aplicar la técnica, existen grandes rubros o reglas generales que ayudan a entender donde se definen los roles de los participantes y la manera en la que van a trabajar con su propia comunidad, es decir, en la que se van a enfrentar a sus problemas para buscarles solución. En términos de esta investigación, esta experiencia del uso de VP servirá como herramienta del proyecto de intervención permitiendo la visibilización de la violencia entre los participantes; y en consecuencia promover que actúen en función de lo reflexionado en el proceso.

En el modelo utilizado por Nike y Chris Lunch (2006), los participantes deben aprender a utilizar el equipo de video, para lo cual se les enseñan algunos juegos y ejercicios. Los facilitadores, utilizando las herramientas de la IAP, dan estas instrucciones y ayudan a los grupos a identificar los asuntos importantes de su comunidad. Los participantes son los encargados de dirigir y filmar videos cortos y mensajes para posteriormente mostrarlos a la comunidad en proyecciones diarias. En

estas proyecciones se intercambian puntos de vista y se comienzan a buscar las soluciones posibles.

Conforme a la práctica de *InsightShare* (Lunch, 2006), el Video Participativo funciona de la siguiente manera:

1. Los participantes aprenden cómo usar el equipo de video a través de juegos y ejercicios.
2. Los facilitadores ayudan a los grupos a identificar y analizar los asuntos importantes para su comunidad, adaptando diversas herramientas como, por ejemplo: mapeo social, investigación de acciones, establecimiento de prioridades, etc.
3. Los participantes dirigen y filman videos cortos y mensajes.
4. El material rodado se muestra a la comunidad en proyecciones diarias.
5. Se pone en marcha un proceso de aprendizaje, información compartida, e intercambio dinámico con la comunidad.
6. Se pueden utilizar las películas terminadas para promover la concientización y el intercambio entre varios grupos objetivo, o bien para ser mostrados ante autoridades gubernamentales u organizaciones no gubernamentales.

Estos pasos conllevan un gran trabajo por parte del facilitador para lograr involucrar a la gente en todo el proceso y que el video sea realmente significativo para la comunidad.

Este proceso se describirá más a detalle en el marco metodológico de esta investigación.

Capítulo 5. Proyecto de Intervención

5.1 Metodología del proyecto de Video Participativo

Como hemos mencionado la IAP es un método en el cual los participantes interactúan con dos procesos: conocer y actuar; por tanto, permite que los miembros de la comunidad participantes del proceso conozcan, analicen y comprendan mejor la realidad en la cual se encuentran inmersos, sus problemas, necesidades, recursos, capacidades, potencialidades y limitaciones; el conocimiento de esa realidad les permite, además reflexionar, planificar y ejecutar acciones tendientes a las mejoras y transformaciones significativas de aquellos aspectos que requieren cambios; por lo tanto, favorece la toma de conciencia, la asunción de acciones concretas y oportunas, el empoderamiento, la movilización colectiva y la consecuente acción transformadora. (Colmenares, 2012).

De esta manera señala Colmenares (2012), la acción comunicativa es primordial en la generación de propuestas, el establecimiento de canales de comunicación horizontal entre los diferentes miembros del grupo o comunidad, así como instancias involucradas en la experiencia, el procesamiento y posterior divulgación de la información generada en la investigación.

Los fundamentos teóricos de esta investigación contribuyeron a operacionalizar los conceptos al ponerlos en práctica y ponerlos a dialogar con la realidad en la esfera que hemos elegido, además de que el proceso de aplicación y la experiencia comunicativa dio lugar al proceso de reflexión en los participantes de la intervención.

Los planteamientos teóricos del proceso metodológico y el proceso de aprendizaje por parte de los participantes, son la base para la realización de la investigación, que en la práctica se ajustó a las necesidades propias del grupo y contexto.

Para alcanzar los objetivos generales y específicos de esta investigación, ha sido necesario establecer categorías y subcategorías de análisis, lo que requirió de un proceso metodológico apegado a lo cualitativo. La metodología específica del VP establece un proceso de ese tipo, por lo que nos apegamos a la IAP para dotarnos de elementos que nos ayudaron al diseño, ejecución y evaluación del programa.

No se puede entender el VP desde otra metodología que no sea la cualitativa, ya que esta nos aporta las herramientas necesarias para indagar sobre temas específicos que no necesariamente tienen que ver con conceptos u objetos cuantificables. Las problemáticas que se pretenden solucionar con el video participativo son más bien de índole social, que afectan a una comunidad en específico por lo que tienen una complejidad y riqueza de elementos propios para ser captados cuantitativamente.

En este sentido Lunch (2006) señala que la comunicación es primordial en el desarrollo exitoso de las metodologías cualitativas que giran en torno a los participantes. Forma parte de todo el proceso de investigación y une a todas las partes involucradas. Menciona que la estrategia de comunicación más eficaz es aquella que surge directamente de los participantes y del propio trabajo que se realiza en un proyecto.

En el proceso metodológico de la IAP existen varias etapas y fases que conducen a la búsqueda de soluciones del problema por los mismos participantes.

Para analizar la función y pertinencia del VP en la visibilización y resolución de problemáticas sociales en el caso específico de la violencia, se ha escogido llevar a cabo un proyecto de intervención en una comunidad urbana en la que se aplicó la técnica, a

fin de comprender si se alcanzaron los resultados esperados, y cuál es el nivel de reflexión y compromiso que genera el VP en el caso de estudio.

Se completaron tres fases el establecimiento de conceptos centrales, categorías y subcategorías analíticas, trabajo de campo, y el análisis de resultados y evaluación.

La primera fase se desarrolló en estrecha relación con los objetivos de la investigación, puesto que establecimos categorías y subcategorías de análisis e indicadores de acuerdo a lo que queríamos evaluar, que es la reflexividad hacia la violencia en los participantes.

Establecer categorías de análisis e indicadores conlleva a la operacionalización de los conceptos planteados en el marco teórico. Observar de qué manera se manifiesta la violencia en los contextos donde se desarrollan los jóvenes participantes, cómo conviven directamente con estas conductas, cómo se detonan los procesos de reflexividad acerca de la violencia y su actuar ante esas situaciones.

Para registrar el proceso de intervención social por medio del video participativo fue necesario apoyarnos de técnicas de descripción del proceso de intervención, documentar como facilitador todo el proceso haciendo uso de diferentes herramientas (observación, diario de campo, registro audio visual, fotografía), y realizar entrevistas semiestructuradas con los participantes.

Se puso especial atención a los aspectos relacionados con la comunicación entre los participantes, el proceso de aprendizaje generado a partir de la interacción y la mediación de conflictos, la manera de organizarse para conocer y analizar los problemas y buscarles una solución, identificación de liderazgos y rol de cada participante, y la capacidad para reflexionar sobre sí mismos y los otros.

Las etapas en las que se dividió el trabajo de campo fueron:

1) formación de un grupo de participantes de la comunidad,

- 2) identificación de la problemática de violencia y posibles soluciones,
- 3) capacitación técnica y asignación de tareas,
- 4) realización del video o videos,
- 5) proyección a la comunidad,
- 6) discusión final con la comunidad, y
- 7) evaluación.

Para la formación del grupo de jóvenes participantes se convocó de manera abierta a todos aquellos que desearon participar, se buscó apoyo a grupos ya establecidos que pudieran formar parte de los participantes. Y lo más importante, se involucró al grupo conformado, haciéndoles saber que su experiencia en la intervención sería de relevancia para su comunidad, para ellos en lo particular, e incluso científica en tanto que su participación es valiosa para el desarrollo de esta y posteriores investigaciones e intervenciones.

Una vez que se formó el grupo, se trabajaron sesiones de diálogo para que eligieran la manera de abordar el tipo de violencia que quisieron reflejar en su video. Jiménez (1988) menciona que es necesario que reconozcan objetivamente el problema, tanto por su significado social como por las causas que lo provocan. Posteriormente, tuvieron que reconocer las alternativas y recursos que posibilitan su solución planificando y evaluando sus acciones.

Todo esto se vio reflejado en el video que realizaron donde el facilitador fue el encargado de dar las herramientas y contenidos para que los participantes conocieran los conceptos y las técnicas.

La asignación de tareas no fue impuesta por el facilitador, sino que él dio una lista de los puestos y funciones a desarrollar para que en consenso se decida quién

desarrolla cada función. Es aquí donde también el facilitador enseñó al grupo a realizar un guión gráfico, para que los participantes tuvieran más clara la idea que iban a transmitir y cómo lo tenían que hacer.

A lo largo de estos años, la experiencia de *Insightshare* ha demostrado que la proyección de los videos alimenta el sentido de apropiación del proceso, promueve el interés del trabajo en la comunidad, aumenta la conciencia sobre los temas centrales del proyecto. Los videos son entretenidos y fomentan entre los participantes orgullo por sus logros; demuestran transparencia y, sobre todo, ayudan a los miembros de la comunidad a reflexionar sobre el video como herramienta para visibilizar problemáticas y buscarles soluciones.

Durante la proyección a la comunidad se propuso una sesión de preguntas y propuestas donde los asistentes a la proyección hablaron sobre los alcances que deberá tener el video, es decir, si la solución del problema no estaba en sus manos y era necesario que se buscara apoyo fuera de la comunidad decidiéndose en conjunto los caminos a seguir. Esto es una decisión que toman única y exclusivamente los miembros de la comunidad y los participantes que realizaron el video, en consenso, en el que el facilitador no debe influir. De hacerlo se corre el riesgo de que los miembros del grupo se sientan presionados u obligados a hacer algo de lo que no están plenamente convencidos. Lo que sí se puede hacer es contribuir a que se establezcan compromisos entre los miembros de la comunidad, por ejemplo, plazos para la resolución del problema.

Si bien, lo ideal sería que hubiera un seguimiento periódico finalizada la intervención para saber si realmente se solucionó el conflicto, o si hay algo más en lo que se puede apoyar a la comunidad para que alcancen sus objetivos, la metodología del

VP no lo propone. Todo el trabajo que pudiera hacer el facilitador después de la intervención es algo que, al menos en esta investigación, no ha sido explorado.

Debemos aclarar que esta investigación solamente plantea una evaluación a corto plazo, centrada en los procesos reflexivos que se dan al interior del grupo de estudio.

El modelo de intervención se operacionalizó a través de un taller de ocho sesiones con un total de 20 horas, en donde por medio de diferentes técnicas y herramientas se enseñó al participante a utilizar el equipo técnico, a conocer y reconocer los elementos constitutivos de la violencia, a hacer mapas corporales para la jerarquización de las problemáticas detectadas, a producir un guion y finalmente un video, todo esto para detonar los procesos de reflexividad de los que hemos hablado.

5.2 Evaluación de la intervención

Carmen Millé (2017), define que los tipos de evaluación que se desarrollan en estos proyectos se dividen en dos grupos; las evaluaciones de resultados donde se conoce el cumplimiento de los objetivos planteados en el plan de acción. En esta fase suele incluirse la evaluación de impacto que reporta las modificaciones a mediano y largo plazo, atribuibles al proyecto. El otro abordaje es la evaluación de proceso, que analiza la adecuación a lo planeado en el desenvolvimiento de las acciones y que se relaciona con los lineamientos de la operación y la obtención de las metas cualitativas fijadas inicialmente (Millé, 2017. Pág. 307).

En términos de esta investigación se utilizó el primer abordaje como la forma en la que se evalúa si se alcanzaron los objetivos del proyecto de intervención, para saber si aportaron los beneficios esperados a las y los jóvenes.

Para desarrollar la evaluación, por un lado, se analizan las sesiones del programa de intervención con VP; y por el otro, se observan los resultados en torno a los sujetos que participaron, en función de las modificaciones observables entre las entrevistas iniciales y finales.

En las sesiones del programa se analizó pre y post las modificaciones que señalan si se cumplieron los objetivos establecidos, y con ello se fueron proponiendo cambios necesarios a las cartas descriptivas; es decir, se indagó sobre lo sucedido en las prácticas, si alcanzaron lo esperado lo que sirvió de base para definir si eran las adecuadas o si se requería modificarlas para aplicaciones futuras del taller. De esta manera podremos proponer un programa más sólido.

Por otro lado, la evaluación planteada requirió un esfuerzo de introspección en el agente participante de la intervención, en tanto que debió ser capaz de reflexionar para mostrar si se había propiciado un cambio en relación con su forma de pensar, sentir, actuar ante el problema de la violencia, respecto al inicio.

Esto fue parte de la evaluación de resultados en la que se obtuvieron datos que sirvieron como una base de comparación para la etapa post intervención.

Tal como lo describe Carmen Millé (2017), los procesos de evaluación comienzan a la par del proyecto, dado que se registra si cada actividad ha sido llevada en la forma planeada. En cuanto al resultado de esta esta evaluación cuenta con instrumentos de registro que nos ayudarán en tener un panorama de cómo se encuentran los sujetos antes de la intervención. Para ello se aplicó un instrumento para conocer los datos sociodemográficos y 11 preguntas abiertas sobre la percepción inicial que tenían de la violencia en su comunidad; además de las guías de entrevista semiestructurada aplicada a todos los participantes al finalizar la intervención. Adicionalmente, se

reformuló el instrumento para medir la Fase de Cambio (inicial y final) basado en la escala propuesta por James Prochaska (1982) que se explica a continuación.

El instrumento de Fase de Cambio se toma del Modelo Espiral de las Etapas de Cambio de James Prochaska (1982) que comúnmente se utiliza para valorar los cambios en el comportamiento de personas, por ejemplo, las que consumen sustancias adictivas. Sin embargo, la adecuación que se hizo para medir el antes y después de los jóvenes en la intervención resulta interesante puesto que arroja datos que analizaremos más adelante.

Por otro lado, la entrevista semiestructurada que responde directamente a los objetivos específicos de esta investigación, permite realizar preguntas que ayuden a entender si se cumplieron dichos objetivos y en dado caso qué fue lo que no funcionó.

El cuestionario se aplica al inicio de la intervención y tiene como finalidad hacer un breve diagnóstico de las concepciones que las y los jóvenes tienen de la violencia. Saber cuál es su concepción del concepto para, al finalizar la intervención, tener un referente con el cual comparar y saber si hubo una resignificación del mismo. Esto es lo que Gofin y Levac (1992), en los requerimientos básicos para una evaluación, llaman: la existencia de una línea base que será utilizada como referencia en comparaciones futuras.

Estos instrumentos los aplica el investigador de acuerdo a la planeación de la intervención, siguiendo las cartas descriptivas y dependiendo del instrumento que se aplique debe echar mano de las diferentes herramientas para su aplicación. En este caso, el investigador también está encargado de capturar y procesar los datos obtenidos para posteriormente hacer un análisis de la información obtenida.

Millé (2017), siguiendo lo propuesto por Gofin y Levac, menciona otros requerimientos básicos como la definición clara de objetivos; la recolección correcta y

pertinente de datos relacionados con indicadores de la intervención (sería el caso de las entrevistas); métodos apropiados a las necesidades y realidades de la comunidad y del servicio que ejecutará la intervención programada.

5.3 Evaluación de resultados

En esta primera evaluación vamos a analizar al taller en sí, que los objetivos establecidos para cada sesión hayan sido cumplidos; además de hacer una propuesta de modificación a las diferentes sesiones por medio de las cartas descriptivas. Hay que recordar que cada sesión y sus objetivos se establecieron de acuerdo a los objetivos específicos de esta investigación, por lo que al hacer este proceso de análisis nos aproximaremos a la comprobación, o no, de la hipótesis planteada en un inicio.

En términos de esta investigación esta evaluación sería suficiente para demostrar los resultados, es decir, si se alcanzaron los objetivos fijados para esta intervención, vinculados con las situaciones de violencia, utilizando el VP; no obstante, los datos recabados durante todo el proceso nos permiten ir más allá y hacer una evaluación del cambio que experimentaron los y las participantes en el taller.

Dichos instrumentos permitieron evaluar del proyecto de intervención y fueron realizados por el investigador, con base en distintos modelos y manuales que evalúan los cambios que pueden alcanzar los individuos al someterse a un proceso de intervención.

Como lo señala Carmen Millé (2017), estos procesos de intervención representan instrumentos de trabajo indispensables para el investigador, reiterando que los datos recopilados y sistematizados servirán de base para adaptar el programa en la medida necesaria, evitando los obstáculos que se identificaron, además de mejorar los procedimientos llevados a la práctica.

Al inicio de la investigación se plantearon objetivos específicos, algunos de estos sirvieron para desarrollar instrumentos que nos ayudaron a recolectar información, pre y post intervención; por medio de la encuesta inicial, entrevista semiestructurada al final del taller y, además fueron la base para el desarrollo de cada una de las cartas descriptivas del taller.

A continuación, enunciaremos los objetivos específicos de la investigación con el fin de describir la manera en la que se utilizaron en el desarrollo de la intervención. Posteriormente, abordaremos las preguntas de investigación que surgieron a partir de los objetivos específicos y daremos a conocer los resultados obtenidos de manera pre y post intervención cuando sea el caso.

En un siguiente momento se hará un análisis de cada uno de los objetivos de las cartas descriptivas, con la finalidad de dar a conocer el grado de cumplimiento y, éxito o fracaso, que se tuvo al momento de la aplicación.

Por último, se describirá la evaluación de fase de cambio que nos permitió conocer el cambio respecto a los procesos de reflexión y, por tanto, de prevención que vivieron las y los participantes al taller.

Los objetivos específicos de la investigación fueron los siguientes:

- Diseñar un proyecto de intervención basado en el Video Participativo.
- Desarrollar una estrategia metodológica donde los participantes comprendan el concepto de violencia y sus elementos constitutivos; dimensiones, tipos, causas y efectos, así como sus formas de expresión.
- Aplicar el modelo de intervención con un grupo de jóvenes de entre 15 y 24 años, de ambos sexos, habitantes de colonias urbanas con altos índices de delincuencia y violencia del estado de Querétaro.

- Describir y analizar los procesos de reflexión que se dan durante la intervención y qué relaciones se transforman o resignifican a partir de la construcción de un discurso audiovisual que visibilice la violencia en la que están inmersos los participantes.
- Analizar los formatos de ficción y no ficción para la construcción de un discurso audiovisual que dé voz a las problemáticas de violencia que viven los participantes en su entorno.
- Recoger y analizar opiniones de los participantes acerca del uso del video participativo en el tema elegido.
- Evaluar la eficacia del modelo de intervención, en tanto que los participantes del proceso se vuelvan Agentes Reflexivos de Cambio.

De estos objetivos específicos se desprendieron algunas preguntas de investigación que a su vez fueron la base para desarrollar la encuesta inicial y la entrevista semiestructurada que se le hizo a cada participante.

- ¿Cuáles son los datos sociodemográficos y económicos de los jóvenes que participarán en la intervención?
- ¿A qué tipo de violencia están expuestos los y las jóvenes en su entorno?
- ¿Son conscientes de que están inmersos en un ambiente de violencia?
- ¿Qué procesos de reflexión puede generar la intervención basada en el modelo del VP aplicado a la prevención de la violencia?
- ¿De qué manera la construcción de un discurso audiovisual que visibilice la violencia puede detonar procesos de reflexión encaminados a la prevención de estas conductas?

- ¿Qué actitudes o conductas se modifican en los participantes al inicio y al final de la intervención del VP?
- ¿Cuáles son las ventajas y desventajas de que los participantes puedan construir un discurso audiovisual desde el formato de ficción?
- ¿Cómo asimilan la experiencia de la intervención los participantes del VP?
- ¿La intervención por medio del VP logra detonar procesos de reflexión para la prevención de conductas violentas?

A su vez de estas preguntas de investigación se desprendió una batería de preguntas para la entrevista semiestructurada que constó de 38 preguntas abiertas que exploraron lo contenido en los objetivos específicos del proyecto. (Anexo 4)

Para analizar y dar respuesta a estas preguntas se establecieron las siguientes categorías y subcategorías de análisis:



Matriz de categorías y subcategorías. Elaboración propia.

5.3.1 Categoría de análisis: Violencia y juventud

En esta categoría de análisis se contemplaron aquellos aspectos relacionados con la violencia que viven los jóvenes y los cuales se visibilizaron a lo largo de las sesiones del taller. Bajo esta categoría englobamos cinco subcategorías que nos ayudaron a vislumbrar aspectos de cómo viven la violencia las y los jóvenes que asistieron al taller.

Es importante mencionar que el marco teórico para este análisis son los aportes que se presentaron al inicio de este documento y es una exploración de cómo esas violencias se presentan en la cotidianidad que viven los sujetos de estudio.

Violencia y entorno, violencia y familia, violencia y escuela, invisibilización de la violencia y exposición a la violencia; son las subcategorías que nos permitirán ordenar de forma esquemática los resultados para su análisis pre y post intervención.

Dichas subcategorías nos permitieron conocer cómo perciben y conviven con la violencia las y los participantes de la intervención, además de explorar las concepciones que tienen sobre la violencia de manera previa y posterior al taller. Estas subcategorías están ligadas a la obtención de datos sociodemográficos de las y los participantes.

El taller contó con un total de ocho asistentes de los cuales cinco fueron mujeres y tres varones de entre 13 y 21 años de edad (nos referiremos a ellos como A, JC, C, EK, E, L, M y V.) Todos de nacionalidad mexicana, solteros, estudiantes de educación media y media superior, de religión católica, con familias compuestas por padre, madre y hermanos (a excepción de JC, quien dijo vivir con sus tíos), tres de ellos trabajan EK (empleada de mostrador en tienda de ropa) y M (empleada en un parque), así como JC

(mesero), cabe mencionar que los tres se encuentran en condiciones irregulares de trabajo pues no cuentan con un contrato ni prestaciones de ley.²

Dos preguntas de investigación importantes para analizar esta subcategoría fueron: ¿A qué tipo de violencia están expuestos los jóvenes en su entorno? y ¿Son conscientes de que están inmersos en un ambiente de violencia? Esta pregunta se operacionalizó con una serie de preguntas que se les hicieron a las y los participantes al inicio y al final del taller.

Las preguntas fueron las siguientes:

- ¿Qué es lo primero que piensas cuando escuchas la palabra violencia?
- ¿Consideras que alguna vez has sido víctima de la violencia?
- ¿De qué manera?
- ¿En dónde se dio esa conducta violenta?
- ¿En qué lugar has visto conductas violentas de manera frecuente?
- ¿En tu colonia has visto riñas, acoso, robos, golpes, etc.?
- ¿Cómo fueron y qué tan frecuente es?
- ¿Cómo reaccionaste y qué hiciste?
- ¿Cuáles son los principales problemas que vives en tu familia?
- ¿Has ejercido violencia hacia otros?
- Explica la razón por la que lo hiciste.

Los resultados obtenidos del estadio pre-intervención en la categoría de análisis

Violencia y juventud fueron los siguientes:

² En estadísticas a propósito del día internacional de la juventud en el 2016 el INEGI señala que el 61.1% de las y los jóvenes que actualmente se encuentran laborando lo hacen en condiciones de informalidad con familiares, amigos o conocidos.

Al explorar la subcategoría de *Violencia y entorno*, la respuesta que prevaleció en la primera pregunta, y que nos permitió tener un panorama general de lo que para ellos es violencia, fue el maltrato físico por un tercero (golpes, humillaciones, discriminación y asaltos). El dato de “asaltos” es significativo pues terminó siendo el tema del video que presentaron y que se explicará más adelante.

¿Qué es lo primero que piensas cuando escuchas la palabra violencia?	Maltrato a las personas.	Golpes	Maltrato familiar, psicológico y físico.	Golpes	Golpes, humillaciones y palabras obscenas.	Golpes. Discriminación. Asaltos.	Asaltos	Golpes
--	--------------------------	--------	--	--------	--	----------------------------------	---------	--------

Respuestas del cuestionario inicial. Elaboración propia.

De los ocho participantes, cinco respondieron que habían sido víctimas de violencia, principalmente de lo que habían enunciado en la pregunta anterior, y que esta conducta se había presentado en la escuela, siendo este el lugar más recurrente en sus respuestas, seguido de la casa y la calle. Esta respuesta tiene relación, y fue por lo que se determinó incluir la subcategoría de *Violencia y escuela*, pues nos dimos cuenta de que algo recurrente entre los participantes era mencionar que el espacio en dónde más se daban o habían vivido conductas violentas era en la escuela.

Cuando se les preguntó si en su colonia habían visto alguna manifestación de violencia como las que referían en sus respuestas anteriores, todos los participantes mencionaron que sí; siendo las riñas callejeras, insultos, y un asesinato lo que habían visto de manera frecuente y poco frecuente en el último caso.

Ante la pregunta de qué reacción tuvieron cuando esto sucedió, las y los participantes mencionaron que no habían hecho nada, solamente observar y en el caso de uno de ellos alejarse pues corría peligro.

Con esto podemos observar que para las y los jóvenes el concepto de violencia se reduce a la violencia física, no hay una visión más integral de sus elementos constitutivos u otros tipos de violencias que también les puedan afectar.

En la subcategoría de *Violencia y familia*, al preguntarles cuáles eran los principales problemas que viven en su familia una persona contestó que poca comunicación, otros regaños, falta de ingresos, desconfianza y privación para salir a la calle, problemas en general y malos tratos; dos personas dijeron que no había ningún tipo de problema, más tarde nos ocuparemos de los datos que surgieron de estas dos personas en particular al hacerles la entrevista semiestructurada.

La *Invisibilización de la violencia* como subcategoría analítica nos permite delimitar datos que emergieron en la intervención, y que pueden ser motivo de un análisis posterior. En muchas de las respuestas que dieron las y los jóvenes en la encuesta previa pareciera que ellos no perciben ningún tipo de problema en su entorno. O que cuando ellos ven conductas violentas no se actúa en consecuencia, más allá de mantenerse alejados. Por ejemplo, la mayoría de las y los participantes señalan que la localidad de San José el Alto es una zona “tranquila y segura”. Sin embargo, en respuestas de la entrevista final dan testimonio de sucesos que no van de acuerdo con lo que dijeron al inicio. Esto puede tener dos lecturas, la resistencia a la objetivación del sujeto de estudio; o bien, puede ser una señal de que la metodología del VP para visibilizar la violencia funciona. Más adelante profundizaremos en esta discusión.

Estas respuestas también nos muestran la relación que hay entre la violencia y la exposición que han tenido a la misma, en este primer momento de la evaluación la subcategoría *Exposición a la violencia* nos mostró lo que las y los participantes vivieron como violencia desde los conceptos de violencia que sabían, los cuales están sesgados y son reduccionistas al considerar sólo la violencia física y verbal. Sin embargo, justo en

esto radica su importancia pues nos dan una base para poder hacer la comparación posterior.

Resultados de la Post-intervención en la categoría de análisis *Violencia y juventud*.

Las preguntas del cuestionario fueron las mismas que se les hicieron en la entrevista semiestructurada, añadiendo las relativas a las categorías de análisis de *Proyecto de intervención con VP y Agente Reflexivo de Cambio*. Esto nos permitió tener un punto de comparación para evaluar si después de la intervención habían reflexionado sobre los tipos de violencia de los que se les habló y si ahora eran conscientes de ello.

En la entrevista semiestructurada que se realizó al finalizar las sesiones del taller pudimos tener datos relevantes para los objetivos de este proyecto de investigación, haciendo la aclaración de que lo que se evalúa son los resultados inmediatos de la intervención.

Cuando se hicieron las preguntas de la subcategoría de análisis *Violencia y entorno*, una de las respuestas que nos llamó la atención fue la de la participante A, quien en el cuestionario inicial había dicho que en su familia no había vivido ningún tipo de violencia; sin embargo, cuando se le hizo la pregunta en la entrevista lo que respondió no correspondía con su respuesta inicial.

A: Dicen que mi vecino, bueno a mi vecino le iban a pegar y entonces, mi primo se metió por él, entonces mi vecino lo empujó y fue cuando apuñalaron en un riñón a mi primo, o algo así, y pues se murió.

Cuando a JC se le preguntó en la entrevista qué pensaba al escuchar la palabra violencia, la respuesta que dio fue más completa que la del cuestionario inicial. Esto

después de haber estado en las sesiones donde se les explicó con algunos ejercicios y videos qué era la violencia y sus elementos constitutivos.

JC: maltrato psicológico, físico, golpes, gritos, despelucadas de greñas, ¿qué más? Maltrato al animal, a la persona, a la mujer, maltrato al niño, todo eso.

Cuando trabajamos la subcategoría de *Violencia y la familia*, surgieron datos donde este tipo de violencia se hace presente en el entorno de las y los participantes. A

continuación, pondremos algunos ejemplos:

JC: pues porque estaba bien morrito, era una cosita. Cuando mis papás se separaron viví un tiempo con mi mamá y pues dicen que me maltrataba yo no me acuerdo.

JC: sí, pues porque sabiendo, dependiendo de cómo te traten tus padres vas a tratar a la gente; si digamos, por ejemplo, no sé si tu padre te llega a pegar tú vas a ejercer esa violencia en la escuela o en la calle vas a querer hasta querer matar a alguien, por qué porque pues ya te acostumbraste a que tu padre te pegue y tu ejerces lo que tu padre te hace a ti.

JC: el problema es que yo como que tengo miedo a que si llego a mi casa me madreen, a que si me voy de aquí me madreen, por eso todo eso me lo aguanto mejor, me lo guardo yo mismo.

L: bueno por decirlo mi jefe es como muy estricto, luego cosas que no le parecen ya se anda enojando y así, y luego también de ahí salen las peleas, porque luego se enoja como de cosas que ni al caso.

M: Pues yo creo que como todo niño nuestros papás alguna vez nos pegaron, o sea eso no lo descarto pero igual creo que también tuve, tengo o tuve... sí ya no he tenido, gracias al cielo, ya no he tenido situaciones de violencia con mi papá porque es el que más nos maltrataba, así sin motivo alguno.

M: Bueno, hubo una vez tiene ya como tres años, de que mi hermano pues lo corrían de la casa a cada rato, entonces mi papá se desquitaba con todos y con todo, o sea, por cualquier cosa, entonces hubo un momento de que alcanzo a decir de que, o sea, trato de decirle a mi hermano que si mi papá, que si mi mamá, que si él se moría y mi mamá no encontraba forma de encontrar dinero que si mi mamá nos prostituía a Alma y a mi que este a mi hermano le iba a valer madre, o sea que, eso fue lo que, eso es lo que más se me ha grabado en todo eso de lo que ha dicho, eso es lo que más...

En estos relatos se visibiliza, tanto para el investigador como para los participantes, acciones de violencia que se han desarrollado en su entorno familiar. Es un panorama claro de las condiciones en las que se desarrollan sus vidas. No hay quienes estén exentos, pues todos mencionaron haber vivido al menos un episodio de violencia en su familia. También, más allá de que las respuestas puedan tener relación directa con lo que se les enseñó en el taller, hay que mencionar que después del taller las y los participantes pueden romper la distancia con el facilitador y se abren a relatar cuestiones más personales.

Las manifestaciones de violencia que mencionan las y los participantes del taller son resultado de las violencias estructurales y culturales con las que han convivido durante

toda su vida, siendo la violencia directa la que perciben y les afecta de manera consciente.

Ya mencionamos que todas y todos los participantes en la intervención cursan algún grado escolar, es por eso puede ser la escuela el espacio en donde más identifican conductas violentas. Al inicio de la investigación no se tenía contemplada esta subcategoría de análisis, se había decidido fuese tomada como parte de la *Violencia y entorno*, pero se incluyó por la cantidad de veces que se hizo presente en los relatos de las y los participantes.

A: En la escuela cuando iba en la primaria me hacían bulliying, luego mi papá a veces me llegó a pegar, y luego también como que More a veces me trata mal, como que me dice cosas feas y pues también es violencia.

A: Pues es que en la escuela como que te juzgan mucho las personas o luego te dicen como cosas feas, o luego también como que o sea, a veces estás jugando con tus amigos pero también te pegas con ellos, y pues hay unos que si duelen

C: En la primaria que me decían de cosas porque, pues porque obviamente uso lentes y me decían “cuatro ojos” y eso a mí como que me dolía porque a mí no me gustaba que me dijeran así.

M: Pues en la calle, pues en todos lados sinceramente, en la escuela.

Cuando se habla de *Violencia y escuela* hay un concepto que está muy arraigado entre las y los jóvenes, Mauricio Herrera-López lo define como un fenómeno de agresión intencional de uno o varios escolares, sobre otro u otros, de forma reiterada y mantenida en el tiempo, en la que existe desequilibrio de poder entre quien agrede y es agredido,

en este caso la víctima (Olweus, 1993). A este fenómeno se le reconoce también una dimensión ética en la que se considera al acoso escolar como una conducta de transgresión moral, reconocida por el agresor y por los observadores directos como una conducta inmoral e injusta (Ortega-Ruiz, Del Rey y Casas, 2016).

Esta definición del concepto enmarca adecuadamente los relatos de las y los participantes y nos ayuda a construir una nueva subcategoría de análisis que, si bien queda fuera de los objetivos de esta investigación, nos ayuda a explorar los tipos de violencias a los que están expuestos los participantes.

La subcategoría analítica de *Invisibilización de la violencia* nos ayuda a entender cómo las y los jóvenes participantes en ocasiones no ven o restan importancia a conductas violentas que ejercen hacia otros o de las que son víctimas. Anteriormente hacíamos mención de que en algunos casos se les preguntaba sobre la percepción que tienen sobre su colonia, o en la pregunta de que si ellos habían sido víctimas de violencia, minimizando estas situaciones en sus respuestas, también pudo notarse que no se dieron cuenta de que vivían otros tipos de violencia, ya que sostengo, toda su vida han vivido inmersos en estos contextos y les es difícil poder tomar consciencia por si mismos.

En esta subcategoría también entran aquellos casos en donde las y los participantes refieren no haber hecho nada al presenciar un acto violento. Aquí algunos ejemplos:

M: pues yo me meto a mi casa o luego nomás ando ahí de metiche viendo, me subo a la azotea pero, o sea, como no soy muy apegada a mis primos o así, pues como que me da igual ¿no? O no me da igual, si no que yo no hago nada porque sé que no puedo hacer nada.

M: y sí, reconozco que es violencia pero no se lo toman en serio, porque pues así nos llevamos.

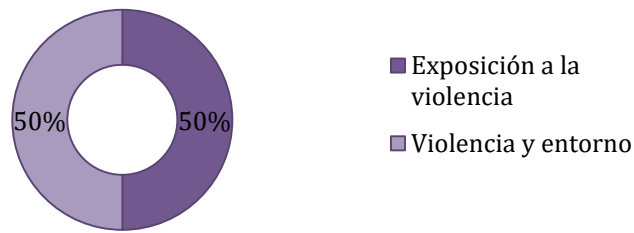
C: No, la verdad no sería fácil para ellos porque hay algunas personas que no tienen la capacidad de ver lo que está pasando, digamos si su hijo está siendo violento con la madre, que ya es muy común, no lo saben y así como que no toman mucha importancia de esto.

C: Yo... pues. Nada más me quedo viendo. Prefiero nada más ver, oír y callar.

M: pues es que yo nunca estoy así como presente, o cuando estoy así, estoy como en mi casa y pues es así como de pues nada más me asomo y si veo que está feo pues ya me meto y me pongo a ver la tele, porque o sea no quiero como imaginarme que va a pasar porque pues desde que pasó lo de mi primo como que ya no, ya no es lo mismo estar viendo eso.

Las encuestas y entrevistas se sistematizaron en el programa de análisis cualitativo Atlas.ti, este permitió generar algunas co-ocurrencias que nos permiten establecer co-relaciones entre algunas de las subcategorías de análisis. En el caso de la *Invisibilización de la violencia*, podemos determinar que hay dos elementos inherentes que influyen directamente en esta invisibilización, y es la exposición a la violencia desde el nacimiento en estos contextos y la relación de los elementos que hemos visto que se presentan en el entorno. En otras palabras, estos jóvenes han vivido y convivido con la violencia prácticamente toda su vida, su casa, amigos, escuelas, trabajos se encuentran en la misma localidad y por tanto, es factible que las y los jóvenes tengan normalizada la violencia que se presenta cotidianamente.

Elementos inherentes a la Invisibilización de la Violencia



Elaboración propia.

En este punto sobra decir que las y los participantes conviven en su día a día con los diferentes tipos de violencia. En la subcategoría de *Exposición a la violencia* se recogen todas aquellas respuestas en donde señalan las violencias directas a las que se han expuesto, y si las y los jóvenes se asumen como víctimas o victimarios, sin hacer distinción del tipo de violencia, o los espacios donde se viven con mayor frecuencia.

A: así como verbal, como que es la que más digo porque como que yo no soy buena para golpear (ríe) no me gustan esas cosas y tampoco soy buena diciendo...

JC: víctima de la violencia, sí, nunca digo que no.

EK: pues me pegaron un puñetazo... y pues me enojé y le devolví el golpe.

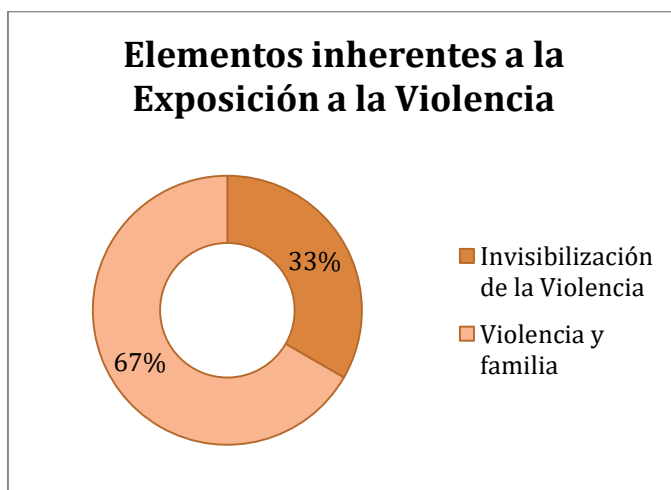
E: pues cuando te molestan o algo así... puede ser molestando a alguien, este, por decirlo a mi hermano, sí lo molesto seguido. O, sí, por decirlo a mis amigos también cuando les pego o así.

M: pues psicológica no tanto porque yo no soy así como de lastimar a las personas con mis palabras, porque siento que les vale lo que yo les digo y

tampoco yo decirles muchas cosas, o sea, si yo quiero o si yo me comporto mal con una persona pues yo simplemente le parto su madre.

M: Alma y yo veníamos de la primaria en la glorieta de Menchaca, veníamos por allá y entonces un señor tenía, o sea fíjate estaba la carretera abierta así todo, cualquiera podía ver, entonces un señor estaba apuntando... tenía una pistola aquí con otro y nos estaban hablando, preguntando si queríamos que le disparara y nosotros lo único que hicimos fue caminarle más rápido nos quedamos así de ¿qué onda, por qué?

En las co-ocurrencias de citas que se ejecutaron en el Atlas.ti se encontró una relación entre la *Exposición a la violencia* con la *Violencia y familia* y la *Invisibilización de la violencia*. La *Violencia y la familia* constituye el 67% del total de las citas, mientras que la invisibilización de la violencia representa el 33% de estos elementos que la constituyen. Esta relación se puede interpretar como que la violencia familiar es la que más afecta a las y los jóvenes de la intervención, pero que a su vez esta violencia está normalizada e invisibilizada.



Elaboración propia.

5.3.2 Categoría de análisis: Proyecto de intervención con Video Participativo

Los resultados para esta categoría de análisis se obtuvieron de la entrevista semiestructurada que se les realizó a las y los participantes al final del taller. Se sistematizaron una serie de citas de acuerdo a sus respuestas con la finalidad de evaluar los resultados del proyecto de intervención. En esta sección también haremos la evaluación de los objetivos de las cartas descriptivas y que figuran en el anexo 5 con las modificaciones que fueron pertinentes.

A partir del análisis y trabajo teórico-metodológico, así como experiencias personales en intervenciones previas del investigador, se diseñó un proyecto de intervención que consistió en realizar un taller de Video Participativo titulado: “Taller de Video ¡Luces, cámara, acción! Por la No Violencia.” Que se realizó del 9 al 20 de octubre del 2017 en las instalaciones del Centro Integral de Prevención Social II (CIPRES II) ubicado en la localidad de San José el Alto, en el municipio de Querétaro, Qro.



Cartel para la difusión del taller. Elaboración propia.

Se hizo una difusión de tres días en las calles de la localidad, se invitó por medio de redes sociales personales, se colocaron carteles afuera de las escuelas y del mismo CIPRES. Las personas encargadas de la difusión de los eventos que se realizan en el CIPRES apoyaron subiendo el cartel a las redes sociales institucionales. Para la difusión también se contactó a personas que ya habían asistido a talleres que el investigador había dado con anterioridad, haciendo hincapié en que asistieran solo las personas que no hubieran tomado talleres de prevención de la violencia con anterioridad, esto para tener un grupo de estudio lo más homogéneo posible. Además de la difusión por carteles y redes sociales digitales, también se repartieron volantes de mano en mano a las y los jóvenes que se encontraban en parques y espacios de recreación de la localidad.

El día del taller se nos asignó dos salones en donde estuvimos trabajando las diferentes actividades. Cabe señalar que al inicio del taller eran 10 participantes de los cuales dos no pudieron seguir asistiendo porque argumentaron actividades escolares y laborales. Sin embargo, se mostraron abiertos a apoyar al grupo cuando se requiriera, dejando números de teléfono y contacto de redes sociales digitales.

Los salones contaban con pizarrones que permitieron explicar y trabajar de manera más fluida los temas que se iban viendo en cada una de las sesiones; además se utilizaron recursos didácticos como presentaciones en *Power Point*, videos, material para dibujar y pintar; también se contó con equipo audiovisual para la producción del video (cámara de video, micrófono, grabadora de voz).

El desarrollo de las sesiones se dio en orden sin contratiempos y con una respuesta favorable del grupo de trabajo. Por parte de la gente encargada del CIPRES se tuvieron todas las facilidades para el desarrollo del taller.

La primera sesión lleva como Título: Presentación del equipo audiovisual y encuadre del taller. Tiene como objetivo general el de familiarizar a las y los participantes con el equipo audiovisual aprendiendo a utilizarlo de manera colaborativa entre todo el grupo. En la sesión se llevan a cabo 3 actividades: la primera, se llama *Cámara al centro*, cuyo objetivo es el de enseñar a los participantes a utilizar el equipo audiovisual; la segunda tiene por nombre *Un giro en el encuadre* y tiene la finalidad de enseñar a los participantes los diferentes planos y encuadre con la cámara y, por último, *El juego de Desaparecer* que tiene como objetivo enseñar a utilizar la cámara de video y el tripié. Esta primera sesión se llevó a cabo sin ningún contratiempo, las actividades se desarrollaron de acuerdo a lo planeado y el objetivo general de la sesión y los objetivos de cada actividad se cumplieron. Las y los participantes se mostraron motivados con las actividades y colaboraron en cada una de ellas.

A: pues fue bien padre, porque como que nunca había agarrado una cámara, nunca había grabado, así como que un ratito con ella, y pues cuando la agarramos como que estuvo bien la confianza que te tuvieron, como que tuviste de darnos las cosas.

La observación que se haría para mejorar la sesión es que en la carta descriptiva se aclare que en la primera actividad el participante debe poner a grabar la cámara una vez que se le ha hecho un conteo. Y, por otro lado, que al final de la sesión el facilitador dé los objetivos generales del taller. En algunos talleres de este tipo es común que los objetivos se den al inicio, sin embargo, en esta metodología es necesario que se inicie dando el control total de la cámara a los participantes, es parte del proceso de creación de confianza entre el facilitador y el grupo de trabajo.

En la subcategoría de análisis de *Comprensión del concepto de violencia*, se evaluó de qué manera la sesión 2 del taller (con título *¿Qué es la violencia?*) influyó en su idea del concepto de violencia, hubo reflexión sobre la violencia en su entorno. Esta sesión está basada en una carta descriptiva del proyecto “Estrategia de prevención de violencias entre las juventudes. La Valla, 2013”, que diseñó Pablo Concepción en la Universidad Autónoma de Querétaro.

A esta carta descriptiva se integraron los conceptos del Triángulo de la Violencia que propone Johan Galtung (2003). Tiene como objetivo general exponer los tipos de violencia y sus elementos constitutivos con la finalidad de que los participantes los identifiquen en su entorno. La sesión está conformada por dos actividades: la primera lleva por nombre *Violencias*, y tiene como objetivo generar la comprensión y reflexión del concepto de violencia y sus elementos constitutivos entre los participantes.

Y la segunda actividad llamada *Violencias en la imagen*, cuyo objetivo es el de realizar un video de un minuto en donde los participantes actúen una situación de violencia vivida en su entorno.

La primera y la segunda actividad se desarrollaron de manera adecuada, pues, apoyados por el facilitador, fueron capaces de desarrollar un diálogo entorno a los elementos de violencia que identificaron antes y después de explicarles tales elementos.

A lo largo de este taller y en el video ¿tú pudiste reconocer conductas de violencia que antes no sabías que eran violencia?

A: pues yo creo que sí porque, por ejemplo, eso del acoso a la mujer yo sabía que era como violencia, pero no como tal, o sea era así como más que violencia era como acoso. Y cuando dijiste que era como violencia, así violencia pues yo dije, yo me quedé así como que ¡Ay, Dios!

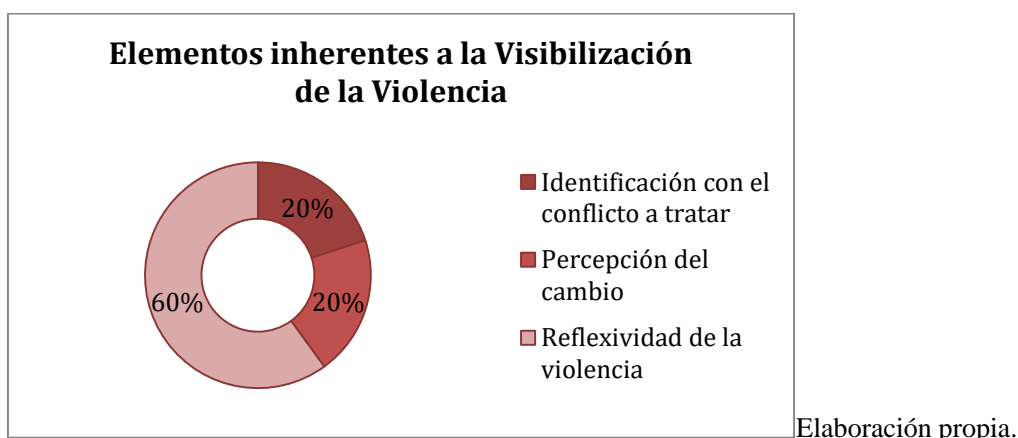
C: De hecho, yo ya desde que tengo memoria, creo, sabía qué era todo eso, qué aspectos tenía, algunos, no todos, y qué consecuencias puede llegar a haber si pasa o si llego a hacer algo como eso.

L: Pues los chavos de ahí luego pues son... siempre se llevan de muchos gritos o así, o los empiezan a golpear. Bueno, los golpes ahí sí sé que es violencia, pero así simplemente palabras o insultos pues lo veía como normal.

Estos ejemplos nos sirven para demostrar que, en las y los participantes, el haber hablado sobre las violencias y hacer los ejercicios de las cartas descriptivas influyeron

visibilizar conductas violentas que antes no veían, esto tiene relación directa con la siguiente subcategoría de análisis.

La *Visibilización de la violencia* se refiere a cuando el participante toma consciencia de aquellas conductas violentas que identifica después de la sesión 2 ¿Qué es la violencia?, para este momento ya se detonaron procesos de reflexión los cuales servirán para trabajar las sesiones siguientes.



Existen elementos inherentes a esta *Visibilización de la violencia* y son, justamente, la reflexión de la violencia, la percepción del cambio y la identificación con el conflicto a tratar. Es decir, la visibilización está relacionada con la reflexión, la percepción de cambio individual y grupal “¿qué sé ahora de la violencia que antes no sabía? Y “¿cómo he vivido estos problemas de violencia que ahora puedo identificar?”. Cuando las y los participantes del taller llegaron a esta reflexión entonces tuvieron las herramientas reflexivas para poder pasar de la *Identificación del conflicto* a la *Construcción del discurso audiovisual*.

La *Identificación del conflicto* se explora en la sesión 3 del taller con título “Discusión y análisis de problemáticas de violencia en la comunidad”. El objetivo de esta sesión fue identificar y jerarquizar, junto con las y los participantes, las problemáticas de violencia en su comunidad.

Para poder identificar y jerarquizar estas problemáticas, en la sesión se desarrollan dos actividades: la primera lleva por título: Mapeo social y establecimiento de prioridades y su objetivo específico es identificar y analizar los asuntos importantes para la comunidad en materia de violencia, esto por medio de entrevistas realizadas por los propios participantes. Y dos, la actividad de Mapas corporales donde el objetivo es el de desarrollar una actividad donde las y los participantes jerarquicen las problemáticas de su localidad en materia de violencia y que los plasmen por medio del dibujo de un cuerpo.

En esta actividad las y los participantes fueron a platicar con los vecinos de la zona, amigos y familiares, sobre las situaciones de violencia que más les afectaban, encontrando que el principal problema para ellos era el de los asaltos con violencia. Esto coincidió con la concepción de violencia que tenían en un inicio las y los participantes del taller y que quedó registrado en la encuesta inicial. Se puede concluir que, al menos los miembros de la comunidad que ellos entrevistaron, pudieran tener una visión sesgada y reducida sobre las violencias que se viven en esa comunidad, tal como pudimos constatar con las y los participantes del taller.

Una vez que se discutió sobre las respuestas obtenidas, se les pidió que hicieran el mapa corporal en donde se jerarquizaran, los conflictos que a ellos y a su comunidad más les afectan (para ver la descripción de la actividad consultar en anexos la carta descriptiva número 3).

Una vez que hicieron el ejercicio, el que más se repitió en la jerarquía de los conflictos que identificaron, fue la de asalto con violencia. Por lo que determinaron en el grupo que ese sería el tema de su video.

C: yo no influí porque pues la verdad no quería hacer de ese tema, la verdad, porque pues un robo pues se vive diario, diario se vive el robo.

EK: pues eso los golpes, los robos, yo creo que ahí tuvo que ver la mala educación de los delincuentes o sea, que no tuvieron una buena educación y... creo que nada más.

L: este... no. Una vez solamente igual y de hecho fue con la bicicleta pero nada más me pidieron 10 “baros” y ya le terminé dando como 30 “baros” y ya para que... porque también, o sea me había agarrado así la bicicleta y este no me la quería así como soltar, no. Y le dije pues ten “güey” ya.

V: yo diría que lo que tuvo que influir es dar a conocer algunos tipos de violencia y sus consecuencias.

La *Construcción del discurso audiovisual* que se desprendió de las actividades anteriores se operacionaliza con la sesión 4 del taller, cuyo título es “Contando historias por medio de historias”. El objetivo es reconocer los problemas de violencia en la comunidad y generar ideas de cómo será la historia del video. Esta sesión está compuesta por tres actividades: la primera se llama “Ficción” y tiene como finalidad reflexionar con las y los participantes el tipo de formato que van a utilizar para su video.

En el caso de este proyecto se determinó que fuera el formato de ficción por los motivos señalados anteriormente en este texto. La siguiente actividad lleva por nombre “Esbozos” y su objetivo es hacer dibujos que narren la historia a realizar. Y, por último, la “Presentación de Storyboards”, que tiene como fin presentar los dibujos con la narración de la historia a los demás miembros del grupo para elegir cual será la

definitiva. En el caso de este grupo solamente se hizo un *storyboard* y fue el que se quedó como guía visual para la grabación del cortometraje.

Un dato interesante que surgió en las entrevistas fue que, pese a que todos participaron en la elaboración del *storyboard*, y todos coincidieron en la temática del video, algunos de las y los participantes mencionaron que no les había gustado el final de su historia.

M: Pues yo digo que el final sí hubiera sido un poquito más realista, o sea yo hubiera dicho que el policía o la policía como que se preocupó mucho por el niño, y pues no es así como, o sea, sí se llegan a preocupar a veces, pero no es como para que luego luego vayan a buscar la bici y todo eso. Y, o sea, yo digo que, así como que no le dan importancia porque es una bici y o sea como que se preocupó mucho y eso no pasa en la vida.

K: Ah pues porque a veces, siempre cuando se hace una historia termina en un final feliz, cuando en la realidad es otra porque por ejemplo ahí lo que estábamos hablando el día del video, que los policías no siempre te hacen caso en esos asuntos, les da igual te toman el avión y ni modo te roban y ya que.

L: Pues que realmente a veces no suceden las cosas por lo que nos comentaban al ver el video de que la patrulla no siempre reacciona así, eso.

Si bien se detectaron liderazgos en el grupo de trabajo, y que nos llevaría a pensar que ellos influyeron en el resultado de su video, las decisiones fueron consensadas con todos los participantes. Pese a esto, las y los participantes refirieron sentirse satisfechos con los resultados de su video.

EK: Ah... pues no sé no creo que no hubo cosa que no me gustara.

En la subcategoría analítica *Aprendizaje del equipo técnico* los concursantes dijeron sentirse cómodos al aprender a utilizar el equipo con las dinámicas realizadas.

L: Pues está chido, ah pues cuando tuvimos, cuando usamos la GoPro, está chido... (¿fue difícil?) No, porque fue en sí prenderla y hacer zoom y apagarla.

JC: Me fascinó. Nunca había agarrado una cámara, más que la de mi celular, y de esas antigüitas que usan casete, de esas. Pero así una cámara nueva, no.

En general, desde la percepción del facilitador no hubo ningún problema con el manejo del equipo técnico que se utilizó.

La *Puesta en escena* es una subcategoría que nos permite recolectar la información que se dio en la sesión 5, con el tema “La cámara, espejo de mi comunidad”, bajo el objetivo de grabar en video la historia que los participantes eligieron. La actividad que conforma esta sesión es la de “Producción” cuyo objetivo es realizar la grabación de la historia elegida.

En esta parte del taller las y los participantes dijeron sentirse bien con la grabación, el ambiente que se creó fue de confianza, evitando burlas o que el grupo se dispersara en la actividad.

M: yo me sentí bien porque pues era como que bien gracioso ver cómo estaban actuando.

Uno de los participantes menciona que la complicación que tuvieron en esta parte fue con las y los que desempeñaron el rol de actores, pues les daba risa y las tomas se tenían que repetir.

C: sí, tuvimos complicaciones porque la verdad como que a veces no les salía a mis compañeros porque como yo no actué, no sé realmente lo que ellos sintieron y cómo pensaron que iba a ser la dinámica, no lo sé, no sé cómo se sintieron ellos porque no pude estar en su papel.

EK: Pues que nos estábamos riendo y pues arruinábamos las escenas que salían bien.

Una de las participantes señaló que el verse en el video detonó una reflexión sobre su imagen cuando consumía drogas. Esto no quiere decir que por esto vaya a dejar de hacerlo, pero sí va con la idea que hemos desarrollado de que el simple hecho de generar procesos de reflexión entre los participantes es suficiente para abonar al cumplimiento del objetivo de esta investigación.

M: Sí, ahí sí, porque, o sea, al ver a Érika y al otro chavo ahí sentados y sí me recuerda cosas que me quedo así de chale, ¿no? Porque igual alguna vez, tal vez alguna vez también me llegué a drogar, igual y llegué a hacerme... y pues igual y me pude ver así, o sea no tan actuada pero sí. Y pues, o sea me quedé así de no manches qué mal se ve una persona así, ¿no? Igual yo nunca lo pensé, pero sí, en ese momento sí fue cuando pensé.

La subcategoría analítica de *Puesta en escena*, también incluye los resultados obtenidos de la sesión 6 del taller “Cortar y pegar para construir”, con el objetivo de facilitar a los participantes la edición del video para construir el cortometraje final.

Las actividades de esta sesión se dividen en dos la “Organización del metraje rodado” y el “Montaje”. Cabe señalar que la segunda actividad se añadió a la carta descriptiva pues en la primera versión se había omitido.

En esta sesión se editó el video, una de las observaciones que hicieron los participantes fue que esta sesión se les había hecho un poco aburrida, pues el control del equipo de edición lo tiene en todo momento el facilitador. Esta ha sido una de las críticas en general, cuando se aplica esta metodología, pues, aunque se invite a participar a las y los jóvenes, el facilitador tiene que tomar el control para poder terminar en tiempo el cortometraje. Una manera de hacer la sesión más dinámica es invitar a las y los participantes a realizar pequeños ajustes en el programa de edición, y otra es que mientras el facilitador edita, ellos busquen las canciones que pueden acompañar el video.

A: yo creo que la que más me gustó fue cuando fuimos a grabar, cuando estabas editando y cuando estábamos escogiendo la música. Yo creo que la que menos me gustó fue cuando estábamos, bueno cuando tú estabas como editando todo porque era así que yo pensé que también íbamos a aprender esa parte de cortar y todo eso, y pues sí estábamos viendo cómo lo hacías, pero no era así como nos explicabas cómo se hacía.

M: pues estuvo chida la experiencia, me gustó, nunca había agarrado una cámara como te dije, me llamó la atención, pero sí me gustaría enfocarme más a grabar un video, los tipos de panorama, edición.

Al preguntarles sobre qué sugerencias harían para mejorar el taller algunos comentarios por parte de las y los participantes estuvieron enfocados en que debería de durar más.

A: yo digo que debería de durar más.

M: sí porque como que es como muy exprés y pues, o sea, como que todo lo vemos así como de rápido y pues sí se te pueden olvidar cosas y si dura más podrías repasar cosas para hacer otras.

Este comentario se tomará en cuenta para que en un rediseño posterior se pueda dar más tiempo a algunas actividades. Desde la visión del facilitador también es pertinente hacer que ciertas actividades puedan ser más prolongadas.

La sesión 7 del taller titulada “Mi historia, tu espejo”, tiene como objetivo proyectar la versión final del cortometraje a la comunidad, además de evaluar el trabajo realizado con los jóvenes. Consta de dos actividades: la “Proyección del cortometraje” y “Evaluación del taller”. Esta sesión se enmarca en la subcategoría de análisis de *Reflexividad de la violencia*.

En esta sesión las y los participantes invitaron a algunos amigos y familiares, además se contó con la presencia de las personas a cargo del CIPRES II, algunos talleristas de otros cursos y usuarios del centro. En la sesión se presentó el cortometraje realizado y se invitó a las y los asistentes a dar su punto de vista sobre el video y se les hicieron preguntas para saber si se identificaban con el tema a tratar y cuáles eran los compromisos a los que podían comprometerse como grupo.

En esta sesión se establecieron algunos acuerdos en torno a la problemática presentada, estos fueron: a) cuidarse entre los vecinos, b) denunciar cuando se presente algún caso de violencia y c) no caer en las conductas referidas en el video.

En la entrevista las y los participantes hicieron referencia a cómo el taller había cambiado su forma de ver la violencia y su actuar ante ella. Eso corresponde a la tercera categoría de análisis.

5.3.3 Categoría de análisis: Agente reflexivo de cambio

Esta categoría de análisis aporta información sobre tres aspectos fundamentales que coadyuvan al objetivo general de esta investigación, que es el de detonar procesos de reflexión para la prevención de conductas violentas. Esto tiene que ver con: 1) el *Tejido de relaciones grupales*, 2) la *Percepción del cambio*, y 3) la *Réplica de acciones preventivas*. Estos tres factores constituyen las subcategorías de análisis que nos permitieron ver si entre las y los participantes de la intervención generaron procesos de reflexión que los convirtieron en lo que anteriormente definimos como Agentes Reflexivos de Cambio.

La sesión 8 del taller se diseñó para poder cerrar con una reflexión en torno a la violencia, ya que su objetivo fue el de evaluar junto con los participantes su desempeño en el taller y si el video les permitió desarrollar procesos de reflexión, esto a través de dibujos de mapas corporales.

Bajo la pregunta general de *¿Quién soy ahora?*, que además es el título de la sesión, se trabajaron los mapas corporales que habían hecho con anterioridad, solamente que ahora se les pidió que colocaran aquellas cualidades que habían descubierto a lo largo del taller. Ante esto, se logró hacer un cierre en donde las y los participantes

podieron identificar elementos de la violencia que anteriormente no podían. En las entrevistas hay algunos relatos que nos dan cuenta de lo dicho.

Sin duda, el *Tejido de relaciones grupales*, se vio fortalecido a lo largo del taller. Tal fue el caso de los participantes EK y JC que al llegar al taller refirieron haber tenido un problema previo. En las sesiones el facilitador pudo notar que había cierto “roce” entre ellos, al grado de no querer trabajar en equipo. Conforme se fueron desarrollando las dinámicas del taller su relación fue cambiando, debido a que tenían que convivir y trabajar juntos; de hecho, estos participantes asumieron roles de actores en la producción del cortometraje por lo que en pantalla salen siendo amigos. Al final de la intervención ambos refirieron que su relación a partir del taller, había mejorado y, aunque no se podían decir “amigos”, ya se saludaban en la calle.

JC: ves que dijo, no pues ya con tu amiga ya fue [refiriéndose a que ya no eran pareja], ya fue lo que pasó, que con su ex, bueno nuevo novio actual de la chava esta que le divulgó y que no sé qué cosa [mencionaba que el novio había hablado mal de JC] pero yo le aclaré, no sé si lo haya entendido o no, pero si te das cuenta pues ya cotorreo bien con ella [ya se podía llevar bien con su compañera del taller con la que había tenido problemas], normal.

Otros se refirieron a las relaciones grupales y su propia *Percepción del cambio*, ambas subcategorías están directamente relacionadas, como podemos ver en los siguientes relatos.

L: Este, no sé realmente si cambiarían algo, pero sí, yo creo se llevaron aprendizaje igual que todos, de saber identificar cosas o ver qué hacíamos mal para mejorar.

JC: de hecho, mi idea no era venir al taller, pero pues más que nada me obligaron a venir y tuve que venir, pero pues ya llegando aquí es otro ambiente, la verdad.

C: me sentí cómodo porque estuve conviviendo con mis compañeros, me di cuenta de cómo eran y ahora cómo son...

M: pues yo digo que, pues tal vez no, yo los veo igual. A lo mejor en su forma de pensar sí.

EK: pues yo creo que así ya con lo que aprendí, pues ya a ponerme a pensar en las cosas que ya he hecho y no volver a hacerlas porque pues es un acto de violencia y no está bien.

V: en... no lo sé, bueno porque cuando hicimos la actividad de pintar nuestra silueta y poner eso de reconozco, pues ahí cada quien puso qué era lo que reconocía que había hecho mal y pues ahí ya se dieron cuenta.

En cuanto a la disposición a la *Réplica de acciones preventivas*, la última de las subcategorías de análisis, se mostraron dispuestos, pero no supieron responder cómo podían replicar estos conocimientos que ahora tenían.

L: pues yo digo que sí porque desde que dijiste eso de que la violencia verbal afectaba mucho, bueno, yo ya sabía eso, ya con mis amigos ya no trato de, así como de violentarlos tanto.

A: yo digo que sí porque como que se me hace muy injusto ver algo violento y que te pregunten así si tú lo viste para ayudar a la otra persona y como que negarlo todo no estaría como bien porque como que esa persona si es tu amigo o no sería así como que no tendría la confianza de contar con alguien otra vez.

EK: platicándoles las experiencias que tuve aquí en el video, en el taller.

E: pues platicando lo que veo ahora que es violento pues explicarles, este pues que lo veo mal, que está mal y pues igual también y ellos puedan entender.

M: dispuesta sí, pero no me sentiría como con la obligación o la necesidad, porque no tengo la necesidad de que me escuchen, tampoco quiero que me escuchen porque sé que ni me van a pelar, se van a quedar así de “ah pues chido por ti” y ya.

Como podemos observar, aunque no saben cómo replicarlo el hecho de que ellos ya sean conscientes de las violencias, efectos y elementos inherentes a las mismas, ya constituye un cambio en sus acciones inmediatas. A continuación, evaluaremos desde la Escala de Fase de Cambio los avances en términos cualitativos que tuvo el grupo durante este proceso de intervención.

5.4 Evaluación de Fase de Cambio

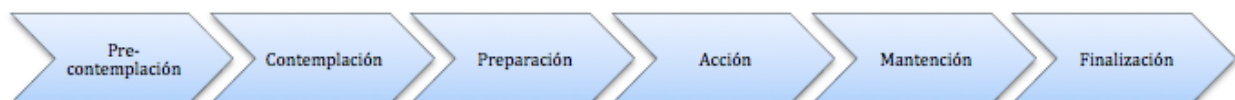
El Modelo Transteórico del Tratamiento de las Conductas Adictivas introducido al área de la psicoterapia por James Prochaska y Carlo Diclemente, se plantea desde la necesidad de crear una teoría adecuada que midiera y explicara el cambio de

comportamiento de los pacientes que llegaban a terapia. Para estos autores era necesario conocer cómo cambia una persona antes y después de un proceso psicoterapéutico lo que dio lugar a una teoría del cambio más amplia que pudieron probar, sobre todo en pacientes que consumen sustancias adictivas.

Este análisis comenzó comparando los principales sistemas de terapia (Prochaska, 1979), lo que le reveló una serie de factores sobre la manera en la que las personas generan cambios o no. El autor ha analizado con detenimiento cómo las personas no consiguen cambiar en relación con otras que sí lo logran, es decir como se dan sus procesos de cambio (Prochaska, 1999).

Este modelo me pareció importante dado que las necesidades de este proyecto de intervención derivan de hacer una comparación entre la situación de los participantes inicial y final. De esta manera no solamente se estará evaluando el programa (el taller en sí) sino también los estadios iniciales y finales de los agentes que en el participaron.

El proceso de cambio desarrollado por Prochaska (1982), también se ha puesto en práctica, con resultados significativos, en poblaciones de personas con problemas de comportamiento, lo que hace totalmente válida su aplicación es esta investigación. En este modelo se plantean seis fases por las cuales las personas pasan para generar algún cambio.³ Aunque con frecuencia no se recorre completo el proceso; o hay recaídas que regresan a esa persona a estados como el de la preparación.



³ En este modelo las intervenciones y grupos de control que hicieron los autores fueron con personas que experimentaban adicciones al tabaquismo o consumo de otras sustancias adictivas. Sin embargo, los cambios que experimentan estas personas en cada fase del proceso son similares a la manera en que viven el proceso los jóvenes en la intervención.

Ilustración de elaboración propia

En la *pre-contemplación* las personas no están interesadas en cambiar o tomar acciones en el futuro cercano, pueden estar en esta fase porque no están informadas o están mal informados acerca de su comportamiento o bloquean la situación en que se encuentran. En el caso de esta investigación encontramos que los jóvenes no habían hecho consciente que estaban viviendo situaciones de violencia o simplemente no reconocían que era algo que les afectara.

“A: Pues es que yo nunca estoy, así como presente [cuando hay actos violentos en su entorno], o cuando estoy así, estoy como en mi casa y pues es así como de que nada más me asomo y si veo que está feo pues ya me meto y me pongo a ver la tele, porque o sea no quiero como imaginarme que va a pasar porque pues desde que pasó lo de mi primo como que ya no, ya no es lo mismo estar viendo eso.”

A: Pues los vecinos nunca se asoman, o sea hay una vecina que siempre se asoma, pero siempre que le preguntan algo así pues ella dice que no vio nada y pues, ya. O sea, como que no reaccionan de buena manera.

R: ¿Cómo indiferentes?

A: Como que les da igual.

Estos relatos nos ayudan a comprender cómo es que la violencia se ha ido invisibilizando en estos contextos; los jóvenes y las personas que viven en estos lugares se encuentran en este primer estado que señala Prochaska en donde parece no haber un

interés real que conlleve acciones específicas para detener los actos violentos en la comunidad.

En el segundo nivel está la *contemplación* que es la fase en donde las personas tienen presente que hay algo que desean cambiar. En esta fase hay un análisis de los escenarios posibles, si es que se decide iniciar un cambio, puede haber una situación de ambivalencia cuando se ven los pros y contras que generaría este cambio.

Aquí es donde se plantea la posibilidad de abandonar la conducta no deseada, en el caso de los jóvenes en estudio, dejar de violentar a otros o dejarse violentar. Es una toma de conciencia progresiva de la existencia de una problemática. Y además inicia un proceso de motivación debido a la toma de conciencia.

“C: Lo he intentado, me creerás que lo he intentado, pero no. En amigos lo he intentado, pero aun así siguen en el desmadre, pues es una costumbre que ellos ya tienen.”

“EK: Pues porque no sabía que lo que yo ejercía era violencia y pues ahora ya me di cuenta que sí.”

Como podemos observar en estas citas, los participantes de la intervención mencionan que si bien no eran conscientes de ciertas actitudes violentas después del proceso de intervención pudieron reflexionar al respecto. Los que pudieron modificar sus conductas pasarían a las siguientes fases. Se percibe, respecto a la etapa inicial a la intervención, que hay un proceso de visibilización de la violencia en la que viven. Según la respuesta de C, si bien menciona que no ha podido cambiar su actitud en relación con sus actos

violentos, lo importante aquí es que al menos está consciente de que lo son. Su forma de actuar y la de sus amigos han pasado de la pre-contemplación a la fase de contemplación.

La siguiente fase es la de *preparación* donde las personas intentan tomar acciones en el futuro inmediato, hay conciencia del problema y decisión para modificar su conducta. Son personas que se encuentran preparadas para la acción y logran pequeños cambios en sus conductas, aunque estas acciones no sean realmente efectivas, pero intentan ponerse en acción en el futuro próximo (Prochaska, Diclemente, Norcross, 1994).

“M: Pues yo digo que sí porque desde que dijiste eso de que la violencia verbal afectaba mucho, bueno, yo ya sabía eso, ya con mis amigos ya no trato de, así como de violentarlos tanto.”

Quizá el caso de *C* y *M* nos ayuda a comprender mejor esta fase puesto que, aunque ya son conscientes de sus comportamientos violentos trata de dejarlos de lado.

La cuarta fase es la de la *acción* en donde las personas que llegan aquí hacen modificaciones observables en su estilo de vida. En el caso de los pacientes con adicciones no cuenta la simple mejoría estadística. Por el contrario, debe haber una mejoría clínica real, donde el criterio ideal de la acción debe ser la recuperación. (Prochaska, Diclemente, Norcross, 1994).

Es en esta fase donde la determinación de las personas se pone a prueba, hay conciencia del problema y se implementa la acción, pero con el riesgo de caída o reincidencia de la conducta no deseada.

En la fase de *mantención* las personas están trabajando para impedir una recaída o una vuelta a las conductas no deseadas. Hay confianza en que se pueda continuar con

el cambio, hay una alta percepción de auto-eficacia por parte de la persona y es buen momento para reforzar aspectos que promuevan no volver atrás en el proceso.

El criterio para considerar que alguien se encuentra en la etapa de mantenimiento es que sea capaz de mantenerse alejado del comportamiento no deseado y de comprometerse consistentemente en su nuevo comportamiento.

Y, por último, la fase de finalización las personas experimentan un cambio completo en relación con el inicio de la intervención. Es como si nunca hubieran adquirido las prácticas no deseadas. Para Prochaska y Diclemente (1994), este es un estadio difícil de alcanzar, definido como la convicción del usuario que no volverá a desarrollar la conducta no deseada. Por ejemplo, desde el abordaje de los grupos de ayuda mutua, según el modelo de Alcohólicos Anónimos, la persona adicta siempre se encontraría en “recuperación”, es decir en la fase de mantención de Prochaska, pues la posibilidad de una recaída está presente por el tipo de problema que es la adicción.

Se puede decir que al finalizar el taller los y las jóvenes participantes de la intervención se encuentran en la fase de acción puesto que hay una plena consciencia de que la violencia que ejercen o de la cual son víctimas es un problema real, además de haber aspectos que permiten verificar que se promueve una intención de cambio real. A continuación, se presentan fragmentos de entrevistas que hacen constar lo dicho.

EK: Pues yo creo que así ya con lo que aprendí, pues ya a ponerme a pensar en las cosas que ya he hecho y no volver a hacerlas porque pues es un acto de violencia y no está bien.

E: Sí, porque ya por ejemplo con mis amigas he tratado de molestarme menos por algunas cosas y ya no las trato, así como con gritos o eso.

Estos procesos de cambio que se dieron entre los asistentes pueden ser cuantificables. El avance de éxito entre un estadio y otro pueden evaluarse para saber cómo se modificaron, en este caso esas conductas. Para esto se utilizaron instrumentos que nos dieron luz del estado inicial en el que se encuentra el grupo y el cambio que presentaron al final de la intervención.

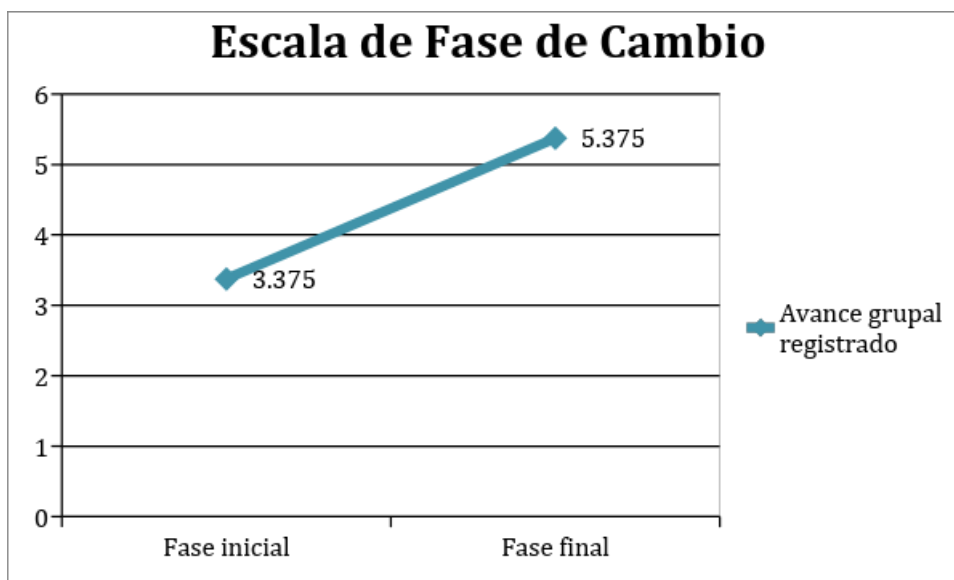
Este grupo en particular constó de ocho participantes que iniciaron y terminaron el taller en tiempo y forma, a quienes se les aplicó en la primera sesión el instrumento de fase de cambio donde debían elegir individualmente una de las opciones planteadas de acuerdo a la situación que consideraran más representativa.⁴

En este momento, después de cuantificar el valor asignado a cada pregunta se obtuvo que el promedio inicial del grupo en relación a la escala de cambio era de 3.375.⁵

Al finalizar el taller se volvieron a repartir las mismas cédulas y se les pidió que marcaran la opción que más les pareciera que reflejaba su pensar una vez terminado el taller. Después de hacer el análisis cuantitativo se obtuvo que el promedio obtenido fue de 5.375. Este porcentaje muestra un cambio de 2 puntos respecto al inicio de la intervención lo cual confirma que hubo un cambio y que este fue positivo respecto al inicio. Podemos decir que este avance en la escala de Fase de Cambio se puede interpretar como un paso del estadio de la *pre-contemplación* al de *acción*, y que coincide con los relatos arrojados en las entrevistas.

⁴ Anexo 3. Formato de cédula aplicada.

⁵ Para obtener esta cifra se revisó cuántas marcas hubo de cada afirmación, luego se multiplicó el número de menciones por el número de la escala (por ejemplo, 5 personas marcaron la respuesta 4, por lo que se multiplica 5x4; 3 personas marcaron la respuesta 5, por lo que se multiplica 3x5) y se sumaron los totales de las multiplicaciones; por último, el resultado de la suma se dividió por el número de cédulas completas (en este caso 8), obteniendo así el promedio.



Gráfica 1. Elaboración propia.

El instrumento utilizado en este caso es una adaptación del desarrollado en distintos proyectos de intervención realizados por la Dra. Carmen Millé Moyano, y se tomó de los documentos del proyecto “Ocupándonos de nosotros”. Es pertinente señalar que esta evaluación ha mostrado resultados exitosos en dichos proyectos, y también ha cumplido con el objetivo planteado en esta intervención.

También es importante decir que esta escala es parte de la evaluación de resultados y se da en un momento inmediato, los procesos en las fases de cambio no tienen el tiempo de maduración que Prochaska (1994) señalaba en sus investigaciones pues señala que, en pacientes con tabaquismo, por ejemplo, podrían llevar hasta cinco años. Sin embargo, como ya se mencionó en un inicio, hay elementos comunes que hacen que la aplicación de los instrumentos de evaluación sea pertinente; así como, las entrevistas y la observación sistemática del proceso de intervención. Estos resultados

observables por el investigador confirman que los participantes transitan por esos estadios en tan sólo las 20 horas que dura el taller.

Ahora bien, con esto no pretendemos decir que las y los jóvenes participantes nunca más vayan a ejercer alguna acción violenta ante otros o que puedan poner un alto si es ejercida hacia ellos, pero sí se demuestra que el taller en sí funciona y cumple el objetivo de visibilizar la violencia y detonar procesos de reflexión inmediatos. Para poder evaluar y sacar indicadores se tendría que dejar pasar un tiempo y volver a trabajar con los mismos participantes para evaluar las diferentes fases de la escala y así saber en qué etapa se encuentran los y las jóvenes.

Conclusiones generales de la investigación

Al inicio de esta investigación se trabajó con una hipótesis, un objetivo general y algunos objetivos específicos, los cuales fueron la guía para que el investigador desarrollara los diferentes instrumentos de intervención y evaluación. Ahora queda hacer un análisis de hasta dónde se cumplieron estos objetivos y cuáles fueron los resultados de la investigación respecto a la hipótesis planteada.

Hasta aquí hemos dado un marco teórico que nos sirvió de “piso” para poder establecer los parámetros bajo los cuales íbamos a trabajar. El andamiaje teórico nos sirvió para delimitar los conceptos que hemos expuesto a lo largo del presente documento. Luego, se desarrolló a partir de la metodología del IAP y la del Video Participativo un proyecto de intervención adecuado a la temática de violencia y grupo etario del que hemos referenciado. Al finalizar se hicieron dos evaluaciones generales para saber si en la aplicación el instrumento desarrollado funcionaba o no para los fines de la investigación.

La hipótesis de esta investigación fue la siguiente: el **modelo de intervención del Video Participativo** ayuda a que los jóvenes participantes construyan un **discurso audiovisual** que visibilice la violencia, lo cual **genera procesos de autorreflexión** que ayudan a prevenir dicha violencia. Además en el proceso, los jóvenes resignifican relaciones sociales, afectivas y de comunidad, activándolos para generar cambios en positivo para su comunidad, lo que los convierte en Agentes Reflexivos de Cambio.

En primer lugar tenemos que decir que durante el proceso de investigación se determinó que no se podía hablar de un modelo puesto que en realidad se estaba desarrollando un proyecto que utilizaba dicho modelo. Una vez hecha esta aclaración podemos concluir lo siguiente:

- El proyecto con Video Participativo ayudó a las y los jóvenes participantes del taller a construir un discurso audiovisual que visibilizó la violencia.
- El proyecto detonó en algunos participantes procesos de reflexión en torno a la violencia que los pueden ayudar en determinado momento a identificar una conducta violenta, de ellos hacia los otros o de los otros hacia ellos.
- Durante la intervención, es decir, el taller, los jóvenes resignificaron las relaciones sociales y afectivas dentro del grupo de trabajo. Sin embargo, no podemos decir que fue así con las relaciones al exterior de dicho grupo pues no contamos con suficiente información para poder argumentar esto.
- Algunos de las y los participantes mostraron poseer, al finalizar el taller, las características que tiene un Agente Reflexivo de Cambio; no obstante, esto requiere un seguimiento de mucho más tiempo que está fuera de los alcances de esta investigación.

Evaluar si se cumplió el objetivo general de esta investigación es necesario pues más allá de saber si se cumplió o no, es pertinente cuestionarse en qué porcentaje se cumplió, y cuáles fueron los elementos que no permitieron que se cumpliera, o cuales fueron los elemento que ayudaron a la consecución de los objetivos.

El objetivo general fue el desarrollar un proyecto de intervención basado en el Video Participativo, a través del cual los jóvenes reflexionen sobre la violencia, visibilizándola a partir de un discurso audiovisual creado por ellos mismos, del que surja un proceso de prevención por el que los participantes se conviertan en Agentes Reflexivos de Cambio.

Este objetivo se cumplió pues el proyecto de intervención con VP ya está desarrollado, implementado y evaluado. Lo que permitirá que, con los ajustes realizados, el proyecto pueda replicarse en diferentes espacios.

Los objetivos específicos de la investigación también se pusieron a prueba, desarrollando a partir de estos una serie de instrumentos, como la encuesta inicial, entrevista final y las cartas descriptivas.

El primer objetivo específico planteado fue el de diseñar un proyecto de intervención basado en Video Participativo, ya hemos visto que se operacionalizó en un taller de ocho sesiones y que se llevó a cabo con éxito en la localidad de San José el Alto, Querétaro.

El segundo fue el de desarrollar una estrategia metodológica donde los participantes comprendieran el concepto de violencia y sus elementos constitutivos dimensiones, tipos, causas y efectos, así como sus formas de expresión. Podemos concluir que este objetivo también se cumplió pues el desarrollo de la estrategia hizo que los participantes pudieran visibilizar las conductas violentas que existen en su comunidad y que hasta antes de la intervención no podían percibir.

Logramos describir y analizar los procesos de reflexión que se dan durante la intervención, así como analizar las relaciones que se transformaron al interior del grupo de trabajo.

Se analizaron los formatos de ficción para la construcción de un discurso audiovisual que dio voz a las problemáticas que detectaron en su comunidad, determinando que lo ideal es trabajar con la ficción cuando se trata de problemáticas de violencia, ya que al ser denunciadas, pueden tensar las relaciones en la comunidad y causar problemas a las y los participantes del taller.

Recogimos y analizamos las opiniones de los participantes sobre el uso del video participativo, encontrando que en general se sintieron identificados con el problema pues es un tema recurrente entre los miembros de su comunidad.

Y por último, se evaluó la eficacia del modelo de intervención, en tanto los participantes se volvieron Agentes Reflexivos de Cambio, encontrando que la evaluación de resultados arrojó datos interesantes para realizar modificaciones mínimas, pero que en general se trata de un proyecto exitoso pues los resultados tanto de esta evaluación como la de fase de cambio mostró un avance en positivo en las y los participantes del taller.

Por otro lado, en relación con las cuestiones de violencia que han vivido las y los participantes podemos concluir que las manifestaciones de violencia que mencionan las y los participantes del taller son resultado de las violencias estructurales y culturales con las que han convivido durante toda su vida, siendo la violencia directa la que perciben y les afecta de manera consciente.

Pudimos ver que existe un problema muy grande de invisibilización de la violencia, es decir, que la violencia se tiene normalizada al grado de no percibir que están ante conductas o actos violentos.

Las violencias que más viven las y los participantes del taller son la familiar y la escolar, siendo la calle y los espacios escolares los más propicios para que se de una conducta violenta.

Los procesos de reflexión que se detonan a lo largo del taller ayudan a que las y los participantes visibilicen violencias que anteriormente no veían y por tanto, en algunos casos actuar en consecuencia.

El proyecto de intervención con VP es una herramienta sencilla para detonar procesos de reflexión pero además funciona teniendo un equipo mínimo. Funciona

como un modelo de intervención que ayuda a que los jóvenes participantes construyan un discurso audiovisual que visibilice la violencia, lo cual genera procesos de autorreflexión que ayudan a prevenir dicha violencia, y así convertirlos en Agentes Reflexivos de Cambio.

Ante esto, si bien el proyecto puede mejorar en muchos aspectos, queda claro que su implementación tal como lo presentamos en esta investigación da los resultados esperados al inicio del taller. No obstante, el tema de la evaluación de impacto nos podría dar muchos más datos de cómo se comportan los individuos al paso del tiempo. Esta evaluación es el siguiente proyecto de investigación de quien suscribe esta tesis.

Bibliografía

- Alexander, J. (2000) *Sociología cultural. Formas de clasificación en las sociedades complejas*. Barcelona: FLACSO México / Anthropos.
- Andrés Espinosa, J. Et al (2012). *El Video Participativo: Herramienta para la transformación social en procesos pedagógicos sociales y políticos*. 64-65. Recuperado de: <http://dintev.univalle.edu.co/revistasunivalle/index.php/nexus/article/view/1782>
- Arteaga, N., Arzuaga, J. (2017) *Sociologías de la Violencia. Estructuras, sujetos, interacciones y acción simbólica*. México: FLACSO México.
- Bartolomé, A. (2003). *Vídeo digital. Comunicar*. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15802106> ISSN 1134-3478
- Bauman, Z. (2007) *“La sociedad individualizada”*. Editorial Cátedra, Madrid.
- Bazdresch Parada, M. (1982). *Reflexiones teóricas y prácticas acerca de una experiencia independiente de educación popular*. En Fuentes Navarro, R. (Ed.). *Comunicación y culturas populares: Dos acercamientos*. (pp. 5-29). México: ITESO.
- Biografía Don Snowden. Recuperado de <https://www.discogs.com/es/artist/944544-Don-Snowden>
- Bourdieu, P., Passeron, J.C. (1977) *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Calderón Concha, P. (2009) *Teoría de conflictos de Johan Galtung*. En: *Revista Paz y Conflictos*. Número 2. Instituto de la paz y conflictos.
- Colmenares E., A.M. (2012). *Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción*. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana*

de Educación, Vol. 3, No. 1, 102-115. Recuperado de

file:///Users/rodrigolacravate/Downloads/Dialnet-InvestigacionaccionParticipativa-4054232.pdf

Fals Borda, O. (1987). *Investigación participativa*. Uruguay: Ediciones de la Banda Oriental.

Fuentes Navarro, R. (2008) *La comunicación desde una perspectiva sociocultural*. Acercamientos y provocaciones 1997-2007. México: ITESO.

Galtung, J. (1995) *Investigaciones teóricas. Sociedad y culturas contemporáneas*. Madrid: Tecnos.

_____ (1998) *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución*.

Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia. Gernika,

Bakaeaz: Gernika Gogoratuz.

_____ (2003) *Violencia Cultural*. Gernika-Lumo: Gernika Gogoratuz.

_____ (2003) *Paz por medios pacíficos*. Paz y conflicto, desarrollo y civilización.

Gernika-Lumo: Gernika Gogoratuz.

Giddens, A. (1987) *The Nation-State and Violence*. Berkeley: University California Press.

Habermas, J. (2015) “*Mundo de la vida, política y religión*”. Editorial Trotta, Madrid.

_____ (2010) “*Teoría de la Acción Comunicativa*”. Editorial Trotta, Madrid.

Herrera-López, M., & Romera, E., & Ortega-Ruiz, R. (2018). *Bullying y Cyberbullying en Latinoamérica. Un estudio bibliométrico*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 23 (76), 125-155.

IMJUVE (2011). *Encuesta Nacional de Juventud 2010*. Base de datos

INEGI. *ENOE* 4° Trimestre de 2013.

Jiménez Lozano, M. E. (1988) *Investigación acción participativa con grupos de mujeres campesinas*. Manual para la capacitación y operación. México: CILCA.

Jiménez, R. (2005) *La delincuencia juvenil: fenómeno de la sociedad actual*. Papeles de Población [en línea] 2005, 11 (Enero-Marzo) : [Fecha de consulta: 30 de agosto de 2017] Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11204310>> ISSN 1405-7425

Jodelet, D. (2008) “*El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales*”. En *Cultura y Representaciones Sociales*, IIS-UNAM, Año 3, número 5, septiembre de 2008. Recuperado de <http://www.culturayrs.org.mx/revista/num5/>

Krug, Eg., Dahlberg, LL., Mercy, J., Zwi, A., Lozano, R. (2002) *World report on Violence and Health*. Geneva: World Health Organization.

Le Clercq Ortega, J.A. (2017) *Índice global de impunidad. Dimensiones de la impunidad global*. Universidad de las Américas Puebla. México.

Luhmann, N. (2000) *La realidad de los medios de masas*. Editorial Ibero-Anthropos, México.

Lunch, C. (2006). *Video participativo como herramienta de documentación*. Recuperado de: www.worldbank.org/afr/ik/iknt71.pdf

Lunenburg, F. (2010) *Managing Change: The role of the Change Agent*. En *International Journal of Management, Business, and administration*. Volume 13, Number 1. Sam Houston State University.

https://naaee.org/sites/default/files/lunenburg_fred_c._managing_change_the_role_of_change_agent_ijmba_v13_n1_2010.pdf

Martín Barbero, J. (2002). *La educación desde la comunicación*. México: Editorial Norma.

Medina-Mora, M. E. (2013) *La agresión y la violencia. Una mirada multidisciplinaria*. México: El Colegio Nacional.

Millé, C. (2017) *Dependencias, raíces ante la incertidumbre*. Alemania: Editorial Académica Española.

Millé, C. (2013) *Ocupándonos de nosotros*. México: Instituto para la Atención y Prevención de las Acciones de la Ciudad de México.

Miranda Correa, E. *Del Querétaro rural al industrial. 1940-1973*. Editorial UAQ-Porrúa, México

OCDE (2013). *Education at a Glance 2013*. Indicadores y anexos Tabla C1.1a
Consultado desde : <http://www.oecd.org/edu/educationataglance2013-indicatorsandannexes.htm#ChapterC>

Olweus, Dan (1993). *Bullying at school, what we know and what we can do*, Oxford: Blackwell Publishing.

Ortega-Ruiz, Rosario; Del Rey, Rosario y Casas, José (2016). “*Evaluar el bullying y el cyberbullying validación española del EBIP-Q y del ECIP-Q*”, *Psicología Educativa*, vol. 22, núm. 1, pp. 71-79.

Park, P. (1992). *Qué es la investigación-acción participativa. Perspectivas teóricas y metodológicas*. En Salazar, M. C. (Ed.). *La investigación. Acción participativa. Inicios y desarrollos*. España: Editorial Popular.

Prochaska, J. (1999) *¿Cómo cambian las personas y cómo podemos cambiar nosotros para ayudar a muchas más personas?.* En: *The Heart and Soul of Change: What Works in Therapy.* Hubble, M. A., Duncan, B. L. and Miller, S. (Eds.), Washington, DC: American Psychological Association.

Prochaska, J. Diclemente, C. Norcross, J.C. (1994) *Cómo cambia la gente. Aplicaciones en los comportamientos adictivos.* En: *RET: Revista de Toxicomanías* ISSN-e 1136-0968 España.

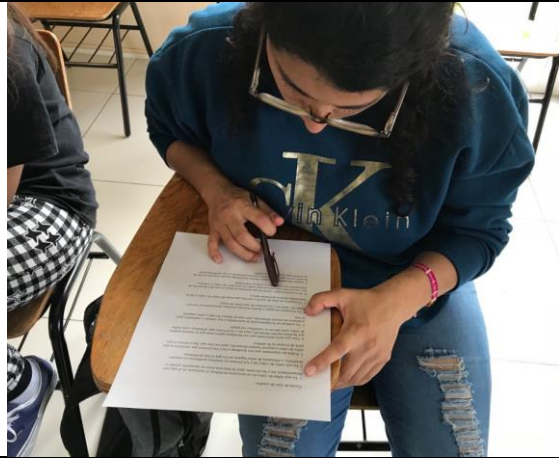
Rubio, M. J. (1997). *El análisis de la realidad, en la intervención social. Métodos y técnicas de investigación.* España: Editorial CCS.

Zizek, S. (2010) *En defensa de la intolerancia.* Barcelona: Diario Público.

ANEXOS

ANEXO 1. FOTOGRAFÍAS DE LA INTERVENCIÓN





ANEXO 2. ENCUESTA INICIAL

Encuesta inicial taller “Luces, cámara, acción! Por la No Violencia.

Facilitador: José Rodrigo Espino Mendoza

Del 9 al 20 de octubre del 2017

Sede: CIPRES II, San José el Alto, Querétaro.

Nombre	Edad
Género	Dirección
Datos de contacto	Estado civil
Ocupación	Escolaridad
Religión	

¿Con quién vives?	
¿Tienes cuarto propio?	
¿Actualmente estás estudiando?	
¿Cuál es tu principal fuente de ingresos?	
¿Cómo está conformada tu familia?	
¿Actualmente estás trabajando? ¿En qué?	

1. ¿Qué es en lo primero que piensas cuando escuchas la palabra violencia?	
2. ¿Consideras que alguna vez has sido víctima de violencia?	
3. ¿De qué manera?	
4. ¿En dónde se dio esa conducta violenta (casa, escuela, calle, trabajo)?	
5. ¿En qué lugar has visto conductas violentas de manera frecuente?	
6. ¿En tu colonia has visto riñas, acoso a mujeres, robos, asaltos, golpes, insultos?	
7. ¿Cómo fueron y qué tan frecuente es?	
8. ¿Cómo reaccionaste y qué hiciste?	
9. ¿Cuáles serían los principales problemas que vives en tu familia?	
10. ¿Has ejercido violencia hacia otros? ¿A quién?	
11. Explica la razón por que lo hiciste.	

ANEXO 3. FORMULARIO FASE DE CAMBIO

Escala de Fase de Cambio

Nombre: _____

Fecha: _____

Selecciona la frase con la que más te identifiques en este momento respecto al taller de video que estás cursando.

1. En este taller de video no es necesario modificar el ambiente en el que nos desarrollamos las y los jóvenes, pues la mayoría tiene un desarrollo positivo.
2. En este taller de video las y los jóvenes no tenemos problemas en nuestro desarrollo, a diferencia de otros lugares en los que sí hay problemas.
3. Podría ser importante que nos ayudaran a las y los jóvenes que asistimos a este taller de video a mejorar nuestro desarrollo, pero no creo que haya interés ni por parte de jóvenes ni de adultos.
4. Creo que sería interesante que nos brindaran apoyo para que se formen grupos que faciliten nuestro desarrollo, para las y los jóvenes que asistimos a este taller de video, pero aún no se constituye ese grupo.
5. Ya colaboré en la organización de actividades y hay interés y materiales para ayudarnos en nuestro desarrollo, pero aún no hemos llevado a cabo ninguna acción.
6. Ya formamos un grupo y hemos iniciado acciones para promover nuestro desarrollo, para las y los jóvenes de este taller de video.
7. Ya tenemos un plan de acción y muchas personas del taller de video y de la comunidad estamos prestando apoyo.
8. Ya nos hemos dado cuenta de que nuestras acciones en pro del desarrollo de las y los jóvenes son valiosas para todos en este taller de video y estamos difundiendo resultados en toda la comunidad.
9. Hemos detectado obstáculos y hemos modificado nuestro plan de acción de acuerdo a lo que observamos y estamos pensando en las modificaciones necesarias para iniciar un nuevo plan.

ANEXO 4. GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Sección 1

1. ¿Qué es en lo primero que piensas cuando escuchas la palabra violencia?
2. ¿Consideras que alguna vez has sido víctima de violencia?
3. ¿De qué manera?
4. ¿En dónde se dio esa conducta violenta (casa, escuela, calle, trabajo)?
5. ¿En qué lugar has visto conductas violentas de manera frecuente?
6. ¿En tu colonia has visto riñas, acoso a mujeres, robos, asaltos, golpes, insultos?
7. ¿Cómo fueron y qué tan frecuente es?
8. ¿Cómo reaccionaste y qué hiciste?
9. ¿Cuáles serían los principales problemas que vives en tu familia?
10. ¿Has ejercido violencia hacia otros? ¿A quién?
11. Explica la razón por que lo hiciste.

Sección 2

1. ¿Qué factores influyeron para que eligieran el tema del Video?
2. ¿Cómo te sentiste con la decisión del grupo al elegir ese tema?
3. ¿Si alguna vez estuviste en una situación como la del video explica cómo fue que reaccionaste?
4. ¿Con qué frecuencia esta situación descrita en el video se da en tu colonia?
5. ¿Qué haces tú y los vecinos cuando se dan este tipo de conductas?
6. ¿De qué manera tu opinión sobre la violencia quedó reflejada en el video que realizaron?
7. ¿Si alguien de tu colonia ve el video qué crees que pueda causar en esa persona, se sentirá identificado?
8. Después de hacer el video, ¿qué significado le diste al problema que eligieron abordar?
10. ¿Qué conductas violentas que se dan en tu entorno pudiste reconocer y que antes no podías ver?
11. ¿Cuáles de estas conductas violentas se han ejercido hacia tu persona?
12. ¿Alguna de estas conductas violentas se ha ejercido hacia algún familiar, amigo o conocido?
13. ¿Te diste cuenta que te han tratado con violencia y no lo sabías?
14. ¿El taller te ayudó para visibilizar estas conductas violentas y has podido modificarlas? ¿Cómo?
15. ¿Cómo te sentiste al realizar las actividades del taller con los demás integrantes del grupo?

16. ¿Cómo cambió tu forma de ver a tus compañeros desde el primer día del taller hasta el cierre?
17. ¿Cuáles son los principales cambios que has percibido en tus compañeros en relación con la primera sesión?
18. Elegir un tema sobre la violencia, hacer un video, y luego verlo con tus compañeros, ¿ha modificado alguna conducta en tu persona? ¿Cuál?
19. ¿Eres consciente de lo que implica que una persona violenta a otra?
20. ¿Estarías dispuesto ahora a denunciar, alzar la voz, o simplemente a no repetir conductas violentas cuando seas testigo de una de ellas?
21. Has cambiado alguna conducta en tu forma de ser con los demás a partir de visibilizar las problemáticas de violencia que aborda el video. ¿Cuál?
22. ¿Qué ventajas crees que haya al elegir un problema y crear una historia acerca de este?
23. ¿Qué desventajas encuentras al contar una historia por medio de la ficción?
24. Inicialmente, ¿Te sentiste cómodo interpretando un papel dentro de la historia? ¿Y ahora?
25. ¿Desde ese personaje que interpretaste pudiste darle otro significado del que le dabas inicialmente al problema del video?
26. ¿Piensas que para los demás miembros de tu colonia es fácil ver sus problemas por medio de una historia con personajes? ¿Por qué?
27. ¿Lograron comprender mejor en el video la problemática que eligieron?
28. ¿Qué complicaciones tuvieron al momento de grabar su video?
29. ¿Tuvieron alguna mala experiencia al momento de grabar su video?
30. ¿Cómo fue tu experiencia al manipular el equipo técnico para la grabación?
31. ¿Fue difícil entender la parte técnica del taller?
32. ¿Te gustó la manera en la que se abordaron los diferentes temas en el taller?
33. ¿Qué propondrías para que este taller fuera mejor?
34. ¿Crees que el problema de la violencia se puede reflejar con claridad en un video?
35. ¿Cuál fue la actividad que más te gustó y la que menos te gustó a lo largo del taller?
36. ¿Estarías dispuesto a enseñar a tus familiares y amigos lo que aprendiste en el taller?
37. ¿Cómo les enseñarías?
38. ¿De qué otra manera ayudarías a tu colonia para disminuir la violencia entre los jóvenes?

ANEXO 5. CARTAS DESCRIPTIVAS DEL TALLER

Tema: Presentación del equipo audiovisual y encuadre del taller.

Objetivo: Familiarizar a los participantes con el equipo audiovisual aprendiendo a utilizarlo de manera participativa. Fecha:

Sesión: 1

Subtema	Objetivo	Método o técnica	Recursos Didácticos	Evaluación	Tiempo
Cámara al centro	Enseñar a los participantes a utilizar el equipo audiovisual.	<ol style="list-style-type: none"> 1. La cámara deberá estar en el centro del salón o espacio donde se realiza la sesión desde antes que los participantes entren. (Es importante que el facilitador no manipule la cámara al inicio de la sesión). 2. Pedir a un participante al asar que tome la cámara y la encienda. En caso de que el participante no lo logre, pedirle a otro participante que le ayude. 3. Una vez que haya logrado encenderla, pedir que grabe a uno de sus compañeros. (Quien está siendo grabado, puede decir su nombre y alguna frase para romper el hielo). 4. Una vez que grabó a su compañero, cambiar y repetir la actividad con el compañero de al lado. 5. Una vez terminada la actividad, se regresa la cámara al centro y el facilitador hace una retroalimentación de la actividad, a través de preguntas sobre ¿cómo se sintieron con la 	Cámara, micrófono, espacio adecuado, sillas, computadora, proyector, extensión, memoria.	Preguntas de retroalimentación y reflexión.	20 minutos

		actividad?, ¿qué les gustó, qué no, y de qué manera les gustaría participar?			
--	--	--	--	--	--

Un giro en el encuadre	Enseñar a los participantes los diferentes planos y encuadres con la cámara.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Instale un monitor y conéctarlo a la cámara con un cable de corriente, de manera que la imagen se proyecte en el monitor. 2. Apague el volumen para evitar ecos eléctricos y gire la pantalla fuera de la vista de los participantes. 3. Dibuje un círculo en un papel o en el piso y divídalo en cuatro, cada cuarto representa una parte distinta del cuerpo (dibújela). Utilice una botella acostada para girarla en el círculo hasta que señale una de las partes del cuerpo. Utilice un dado para determinar cuántas de esa parte del cuerpo debe figurar en el cuadro. (Repita la operación tres veces para cada participante). 4. Cada participante tendrá su turno de grabar y dirigir. El director se para junto a la televisión y da instrucciones a los demás. 5. Cuando esté satisfecho de que todas las partes del cuerpo se vean en el cuadro, el director graba una toma de 5 segundos. 6. Repítalo para todos los participantes. 7. Mírelo con los participantes para juzgar si tuvo éxito. 	Monitor, cables para video. Cámara, trípode, extensión.	Hacer recopilación de experiencias sobre sus grabaciones y preguntar qué tipo de encuadres pudieron realizar.	30 minutos
El juego de desaparecer	Enseñar a utilizar la cámara de video.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Todos los participantes se paran en grupo como si estuvieran posando para una fotografía. 2. La persona A está filmando y debe pedir a los demás que se paren como estatuas y permanezcan en silencio. 	Televisión cables para video Cámara trípode extensión	Intercambio de opiniones sobre cómo se sintieron en la actividad, si	20 minutos

	<p>Trate de tener sentido del humor (por ejemplo, pararse en poses graciosas).</p> <p>3. La persona A pulsa el botón y cuenta hasta tres (graba por tres segundos). Si la cámara o el tripié se mueve, incluso levemente, los resultados no serán los esperados.</p> <p>4. La persona A pide a alguien que abandone el grupo. Recuerde que los demás no deben moverse.</p> <p>5. Aquellos que fueron excluidos pueden ocuparse de pulsar el botón de “grabar”. La persona que filmó anteriormente puede enseñarles cómo hacerlo.</p> <p>6. Cuando la última persona haya sido excluida, grabe el espacio vacío durante 5 segundos.</p> <p>7. Mire las secuencias inmediatamente. Con el programa de edición haga un solo video. Se verá como si las personas aparecieran y desaparecieran.</p>		<p>aprendieron algo o tienen alguna duda sobre el manejo del equipo.</p>	
--	--	--	--	--

Tema: ¿Qué es la Violencia?⁶

Fecha:

Objetivo: Exponer los tipos de violencias y sus elementos constitutivos con la finalidad de que los participantes los identifiquen en su entorno.

Sesión: 2

Subtema	Objetivo	Método o técnica	Recursos didácticos	Evaluación	Tiempo
Violencias* La metodología se basa en: el Triángulo de la Violencia de Johan Galtung	Generar la comprensión y reflexión del concepto de violencia y sus elementos constitutivos entre los participantes.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pedir a los participantes que mencionen una palabra relacionada o que defina violencia. 2. El facilitador escribirá las palabras de la lluvia de ideas con un plumón sobre cartulinas para que estén visibles. 3. Se divide al grupo en equipos y se les pide que desarrollen el concepto de violencia, para lo cual se les prestará una cartulina, plumones, colores, revistas para recortar, etc. 4. Cada grupo pasará al frente a exponer lo que hicieron con la finalidad de generar discusión y retroalimentación del concepto. 5. El facilitador elaborará un concepto a partir de las discusiones del grupo. 6. El concepto construido será colocado en el espacio de trabajo para fortalecer el aprendizaje y manejo del concepto. 7. A continuación el facilitador proyectará un 	Plumón Cartulinas Colores Revistas Proyector Video Computadora Cables	Intercambio de opiniones entre el facilitador y los integrantes del grupo.	60 mins

⁶ Carta descriptiva basada en el proyecto de intervención "Estrategia de prevención de violencias entre las juventudes. La Valla, 2013. Autores: Concepción, P. *et al.* Universidad Autónoma de Querétaro. 2013.

		<p>video donde se explique y ejemplifique qué es la violencia y sus elementos constitutivos.</p> <p>8. Al finalizar, el facilitador abrirá la discusión y se contrastará lo del video con las opiniones de cada participante y el concepto construido con anterioridad.</p>			
Violencias en la imagen	Realizar un video minuto en donde los participantes actuen una situación de violencia.	<ol style="list-style-type: none"> 1. El facilitador formará equipos en el grupo. 2. Se les proveerá de equipo audiovisual a cada uno. 3. Se les dará la instrucción que piensen y actuen una situación violenta ante la cámara. 4. Al finalizar se revisará el ejercicio de manera grupal y se comentarán los videos. 5. El facilitador les dará una hoja en donde los participantes escriban las soluciones posibles a las situaciones presentadas en los videos. 	<p>Cámaras de video</p> <p>Plumones</p> <p>Hojas Blancas</p> <p>Proyector</p> <p>Computadora</p> <p>Bocinas</p>	Lectura por parte del facilitador de 3 documentos de soluciones elaborados por los participantes. (Elegidos al azar).	30 mins

Tema: Discusión y análisis de problemáticas de violencia en la comunidad.

Fecha:

Objetivo: Identificar y jerarquizar junto con los participantes las problemáticas de violencia en su comunidad.

Sesión: 3

Subtema	Objetivo	Método o técnica	Recursos didácticos	Evaluación	Tiempo
Mapeo social y establecimiento de prioridades.	Identificar y analizar de los asuntos importantes para la comunidad en materia de violencia por medio de entrevistas realizadas por los propios participantes.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Los participantes plantean preguntas de interés a otros miembros de la comunidad, por ejemplo, ¿cuáles son las ideas, percepciones y soluciones locales acerca de la violencia? ¿recuerdan algún suceso violento importante que haya ocurrido y del cual quieran hablar? ¿por qué? ¿hace cuánto fue? ¿en qué lugar de la comunidad sucedió? ¿quienes fueron los actores principales? 2. Se pretende que el facilitador no dé instrucciones detalladas al inicio, a fin de que los participantes se acerquen a la comunidad sin su presencia y con la mayor naturalidad posible para realizar una entrevista de prueba. 3. Los participantes seleccionarán a los miembros de la comunidad que deseen entrevistar. 	Cámara, micrófono, tripié, sillas	<p>Observación colectiva de lo grabado.</p> <p>Sesión de preguntas de retroalimentación y reflexión: ¿se formularon preguntas abiertas?, ¿cuáles son los temas importantes para la comunidad?, ¿el entrevistador mantuvo contacto visual con el entrevistado?, ¿se realizó un encuadre?</p>	30 minutos

Mapas Corporales	Desarrollar una actividad donde participantes identifiquen y jerarquicen las problemáticas de su localidad en materia de violencia y que los plasmen por medio de un dibujo corporal.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pida a los participantes que hagan parejas. 2. El facilitador interviene solo que el grupo sea impar. 3. Una vez que se formaron las parejas pida que cada uno dibuje el contorno del cuerpo de su pareja en el papel craft que se le dio, una silueta de cada lado. 4. Ya con las siluetas trazadas, cada uno, escribirá las problemáticas de violencia de la comunidad.. Las zonas donde las escribirán es cabeza, hombros, piernas y pies. Las más importantes irán en la cabeza y así de manera decreciente hasta llegar a los pies del dibujo. 5. El facilitador deberá recordarles a los participantes que deben personalizar su silueta utilizando las pinturas y colores. 	Mesas, sillas, papel craft, plumones, colores, lápices, crayones, cinta.	<p>Observación colectiva de los dibujos.</p> <p>Se verá cuál fue la problemática que más participantes dibujaron en la cabeza de su silueta, es decir, la más importante para ellos.</p> <p>Sesión de preguntas de retroalimentación y reflexión:</p> <p>¿por qué creen que esa fue la problemática que dibujaron más personas?</p> <p>¿es factible que sea el tema del video? ¿van a cambiar por otra que también les parezca importante? ¿esta</p>	30 mins
------------------	---	--	--	--	---------

				problemática se puede enlazar con otra?¿cómo?	
--	--	--	--	---	--

Tema: Contando historias por medio de historias.

Fecha:

Objetivo: Reconocer por completo los problemas de la comunidad y generar las ideas de cómo será la historia del video participativo

Sesión: 4

Subtema	Objetivo	Método o técnica	Recursos Didac.	Evaluación	Tiempo
Ficción	Reflexionar con los participantes el tipo formato (de ficción) que van a utilizar para su video.	<ol style="list-style-type: none">1. Hacer un círculo con todas las personas que vayan a participar.2. Una vez que se acuerde la problemática y el tema a tratar, comenzar a preguntarles qué ideas tienen para el video y si quieren que sea una historia (ficción) o simplemente que ellos den testimonio de su problema, (realidad).3. La pregunta no debe ser directa, es recomendable que ellos solos descubran cuál de las dos ideas utilizar al responder preguntas como: ¿Cómo quieren que se desarrolle la historia? ¿A quiénes les gustaría participar? ¿dónde quieren que se grabe la historia?4. Posteriormente, reunir todas las ideas y generar una conclusión general de los acuerdos.5. Leerle al grupo los acuerdos a los que se hayan llegado y preguntar de nuevo si todos concuerdan con la idea.	Sillas y mesas para que todos los miembros del equipo puedan sentarse en círculo para la actividad	Reflexionar para qué nos sirvió esta actividad y si no quedan lagunas o aspectos no tomados en cuenta en la reflexión.	30 minutos

Lluvia de ideas	Conversar con los miembros de la comunidad para ver qué historia les gustaría contar.	1. De acuerdo a la jerarquización de ideas, preguntarles: ¿sobre qué tema les gustaría hacer un cortometraje?	Mesas, sillas, hojas, lápices.	Valoración de los temas elegidos	Aproximadamente 10 minutos
Esbozos	Comenzar a realizar dibujos de la idea que eligieron.	1. Dibujar los cuadros que sean necesarios. 2. Comenzar por dibujar un cuadro de la idea inicial. 3. Incentivar a que el resto de los miembros dibuje el resto de los cuadros. 2.	Mesas, sillas, hojas/cuaderno, colores, lápices y crayolas.	Preguntar: ¿Quién está hablando aquí? ¿Quién está filmando la toma? ¿Dónde realizarían la filmación?	Aproximadamente 25 minutos
Presentación de storyboards	Presentar los dibujos frente a toda la comunidad	1. Pasar de uno en uno describiendo su storyboard.	Mesas, sillas, storyboards	Preguntar: ¿Qué storyboard les gustaría usar?	Aproximadamente 20 minutos

Tema: La cámara, espejo de mi entorno.

Fecha:

Objetivo: Grabar en video la historia que los participantes quieren contar.

Sesión: 5

Subtema	Objetivo	Método o técnica	Recursos didácticos	Evaluación	Tiempo
Producción	Realizar la grabación de la historia elegida.	<ol style="list-style-type: none">1. El facilitador deberá colocar la pila y memoria antes de comenzar la grabación.2. Para simplificar las cosas mantega la cámara de video en modo automático.3. Colocar cinta adhesiva sobre el interruptor de encendido y apagado del micrófono, compruebe su funcionamiento.4. No alejar el micrófono de la persona que esté hablando, proteja el micrófono para evitar distorsiones de sonido.5. Señale que las tomas no deben ser menores a 10 segundos ya que no servirían en la edición.6. Deje que los novatos filmen videos con tomas de acercamiento y panorámicas para que observen los resultados, después deje claro que en la grabación real no se harán estas tomas. Enseñe a los participantes que al terminar de filmar algo deben	<p>Cámara, cargador, extensión, memoria.</p> <p>Micrófono, cinta adhesiva, pilas y una media.</p>	Respuesta a las dudas sobre la grabación.	30-60 min.

		<p>poner pausa hasta encontrar una nueva escena y sólo entonces reanudarán la filmación.</p> <p>6. Deje en claro que quien opera la cámara es responsable de las tomas, por ello deberá desplazarse o pedir al sujeto que lo haga para lograr</p> <p>7. La luz sea directa en su rostro y no luz posterior.</p> <p>8. Cuando alguien se dirija hacia un lugar o señale un objeto, el operador de la cámara deberá esperar hasta que la persona termine y luego filmar el objeto o lugar. No gire la cámara en dirección que se señala de inmediato.</p>			
--	--	---	--	--	--

Tema: Cortar y pegar para construir.

Fecha:

Objetivo: Facilitar a los participantes la edición del video a través del programa Adobe Premiere para el estilo que ellos mismos quieran darle.

Sesión: 6

Subtema	Objetivo	Método o técnica	Recursos didácticos	Evaluación	Tiempo
Organización del metraje rodado.	1. Preparar las listas del video de acuerdo a las categorías, seleccionando las mejores secuencias para el video final.	1. Elija el tema principal que forma el marco general de la filmación. 2. Tome en cuenta los ejercicios de mapeo y las entrevistas. 3. Seleccione toma interesante, música o escenas generales y planos extras. 4. Por último, agregue escenas de los participantes grabando o fotografías de los mismos haciendo uso de la cámara de video.	Computadora Programa de edición Bocinas		60 minutos
	2. Establecer prioridades en los temas de fondo e historias ilustradas.	1. Defina qué tipo de filmación realiza 2. ¿A qué público está dirigido? 3. ¿Qué desea comunicar? 4. ¿Cuáles son sus metas?			

	3. Captar escenas.	<p>Dentro del programa comience por ir a la sección captar escenas y escoja una fuente dentro de la opciones y seleccione entre</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Selección automática de la secuencia según el contenido del video. b) Detección no automática de escenas. 			
	4. Realizar un directorio de escenas captadas.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Asegúrese de conocer donde guarda sus archivos de videos captados 2. No se puede incluir el manual de instrucciones detallas así que dentro del programa vaya a la opción ayuda. 3. Bloquee el audio cuando desee cambiar uno sin afectar a otro. 4. separe las escenas en la barra superior de “herramientas”. 5. Si desea ajustar el volumen de un audio cámbielo hasta desvanecerlo. 			

Tema: Mi historia, tú historia.

Fecha:

Objetivo: Proyectar la versión final a la comunidad y sus invitados, además de evaluar el trabajo realizado

Sesión: 7

Subtema	Objetivo	Método o técnica	Recursos didácticos	Evaluación	Tiempo
Proyección del metraje rodado y evaluación del taller	<ol style="list-style-type: none"> 1. Llevar a cabo la organización del evento 2. Proyectar el cortometraje 3. Entregar del material audiovisual con y sin edición 4. Evaluación del taller 	<ol style="list-style-type: none"> 1.-Tanto participantes como facilitadores se pondrán de acuerdo en el lugar, día y hora en que se proyectará el video de tal manera que puedan asistir todos o al menos la mayoría. 2.-Que los facilitadores preguntarán a los asistentes si planean invitar a algún tomador de decisiones para contactarlo. 3.-Planear la logística, incluyendo un convivio entre facilitadores y participantes al final. 4.-Proyectar el video a los participantes y sus invitados 5.-Los facilitadores hacen entrega del material que se grabó y del video final a los participantes, puede ser en un CD o una memoria USB 	Computadora, proyector, sillas, mesas, bocinas	1.-El facilitador comenzará a hacer preguntas a los participantes que los lleven a la reflexión: ¿cómo te sentiste al participar en el taller?, ¿qué crees que hayas aprendido?, ¿cómo evaluarías el desempeño de la comunidad en el taller?	Aproximadamente 2 horas

Tema: ¿Quién soy ahora?

Fecha:

Objetivo: Evaluar junto con los participantes su desempeño en el taller y si el video les permitió desarrollar un proceso de reflexión, esto a través de dibujos donde utilicen colores.

Sesión: 8

Subtema	Objetivo	Método o técnica	Recursos didácticos	Evaluación	Tiempo
Mapas Corporales	¿Quién soy ahora?	1.- Pida a los participantes que hagan parejas. 2.-El facilitador intrviene solo que el grupo sea impar. 3.-Una vez que se formaron las parejas pida que cada uno dibuje el contorno del cuerpo de su pareja en el papel craft que se le dio, una silueta de cada lado. 4.- Ya con las siluetas trazadas, cada uno, escribirá qué cambios han experimentado a lo largo del taller, qué les ha ayudado para su vida cotidiana, si reconocieron y le vieron otro significado al problema detectado. 5.-El facilitador deberá recordarles a los participantes que deben personalizar su silueta utilizando las pinturas y colores.	Mesas, sillas, papel craft, plumones, colores, lápices, crayones, cinta.	Observación colectiva de los dibujos. Sesión de preguntas de retroalimentación y reflexión: ¿Reconocieron sus problemáticas? ¿Reconocen las causas de estas problemáticas? ¿De qué manera este taller les ayudó en su vida cotidiana? ¿Cambiaron algún aspecto importante apartir de su participación? ¿Cómo pueden participar en su comunidad para generar procesos de reflexión con sus amigos o familiares?	60mis

ANEXO 6. MATRIZ DE DATOS ENCUESTA INICIAL

Nombre	Laura	Erika	Juan Carlos	José María	Morelia	Verónica	Eduardo	Alma
Edad	21	16	18	14	15	13	18	15
Género	Mujer	Mujer	Hombre	Hombre	Mujer	Mujer	Hombre	Mujer
Dirección	3 de mayo, Lt 8 Mz 13 Col. San Felipe	3 de mayo, Lt 8 Mz 13 Col. San Felipe	Vistas de San José	Calle 15 #104 Col. Real de San José	Calle 3 de mayo Col. San Felipe	3 de mayo, Lt 8 Mz 13 Col. San Felipe	Col. Real de España	Calle 3 de mayo Col. San Felipe
Contacto	4425671659	4423742128	4425056333	Chema1512@hotmail.com	4424617850	4423742128		4424617850
Ocupación	Estudiante	Estudiante	Estudiante	Estudiante	Estudiante	Estudiante	Estudiante	Estudiante
Estado Civil	Soltera	Soltera	Soltero	Soltero	Soltera	Soltera	Soltero	Soltera
Escolaridad	Preparatoria	Secundaria	Preparatoria	Secundaria	Secundaria	Secundaria	Secundaria	Secundaria
Religión	Católica	Católica	No contestó	Católico	Católica	Católica	Católica	Católica
¿Con quién vives?	Padres y hermanos	Padres y hermanos	Tíos	Madre Padrastro Hermana	Padre y hermana	Padres y hermanos	Padres y hermanos	Padres y hermanos
¿Tienes cuarto propio?	No	No	Sí	No	No	No	Sí	No

¿Actualmente estudias?	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
¿Cuál es tu principal fuente de ingresos?	Madre	Madre. Trabajos ocasionales.	Él mismo.	Madre	Padres	Madre	Padre	Padres
¿Cómo está conformada tu familia?	Padre Madre Hermanos	Padre Madre Hermanos	Tíos, primos y sobrinos.	Madre Padrastra Hermana	Madre Padre Hermana	Padre Madre Hermanos	Padre Madre Hermano	Madre Padre Hermana
¿Actualmente estás trabajando?	No	Sí	Sí	No	Sí	No	No	No
¿En qué?	No	Empleada de mostrador.	Mesero.	No	Empleada en un parque.	No	No	No
¿Qué es lo primero que piensas cuando escuchas la palabra violencia?	Maltrato a las personas.	Golpes	Maltrato familiar, psicológico y físico.	Golpes	Golpes, humillaciones y palabras obscenas.	Golpes. Discriminación. Asaltos.	Asaltos	Golpes

¿Consideras que alguna vez has sido víctima de la violencia?	No	Sí	Sí	No	Sí	No	Sí	sí
¿De qué manera?	Ninguna	Cuando me molestan	<i>Bullying</i>	No	Física y psicológicamente.	Ninguna		
¿En dónde se dio esa conducta violenta?	No	Escuela	Escuela	No	Casa, escuela, calle.	No	Escuela	Escuela
¿En qué lugar has visto conductas violentas de manera frecuente	En casa de amigas.	Calles de la colonia. Escuela.	Escuela	Escuela	Casa Escuela Colonia	En la escuela.		
¿En tu colonia has visto más riñas, acoso, robos, golpes, etc.?	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí

¿Cómo fueron y qué tan frecuentes?	Riñas entre jóvenes Poco frecuente.	Riñas. Poco Frecuente.	No	Insultos. Poco frecuente.	Peleas callejeras. Poco frecuente.	Un asesinato. Poco frecuente.		
¿Cómo reaccionaste y qué hiciste?	Me alejé porque eran muchos.	Nada, solamente observar.	No	No hice nada, me sorprendí.	No hice nada.	No me di cuenta hasta un día después.		
¿Cuáles son los principales problemas que vives en tu familia?	Poca comunicación.	Me regañan porque me río y por tener expansiones en las orejas.	Ninguno	Falta de ingresos económicos.	Desconfianza y privación.	Problemas.	Malos tratos del padre	
¿Has ejercido violencia hacia otros?	Probablemente, no recuerdo.	Sí.	Sí, compañeros de escuela.	No	Sí.	No		
Explica la razón por la que lo hiciste.	Desesperación.	Porque me molestaron.	Diversión.	No.	Familia y compañeros. Falta de paciencia.	Porque no me gustan los problemas.		