



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN TRABAJO SOCIAL**

**CAMPO DE CONOCIMIENTO:
DESARROLLO SOCIAL Y HUMANO**

**“EXCLUSIÓN SOCIAL Y VULNERABILIDAD EDUCATIVA: CASO JÓVENES
INDÍGENAS COMUNIDAD OTOMÍE EN LA CIUDAD DE MÉXICO”**

TESIS

**QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
MAESTRA EN TRABAJO SOCIAL**

**PRESENTA:
LETICIA FIGUEROA VALDEZ**

**TUTORA PRINCIPAL:
DRA. MA. DEL ROSARIO SILVA ARCINIEGA (ENTS-UNAM)**

**COMITÉ TUTOR:
DR. ISRAEL JURADO ZAPATA (ENTS-UNAM)
DR. JUAN MANUEL CONTRERAS COLÍN (FFyL-UNAM)
DR. MARTÍN CASTRO GUZMÁN (ENTS-UNAM)
DR. RUBÉN TORRES MARTÍNEZ (CEPHCIS-UNAM)**

CIUDAD UNIVERSITARIA, CD. MX, SEPTIEMBRE 2023



Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

DEDICATORIA

A Juanita, mi abue, mi viejita hermosa, a dos años de su ausencia mi corazón aún no se recupera. Comenzar con este sueño a una semana de su partida fue muy doloroso pero todas sus enseñanzas y todas esas hermosas vivencias que tuvimos juntas fueron mi motor para continuar y no rendirme. Gracias por enseñarme el valor de ayudar a los demás, el valor de la solidaridad y de brindarle amor a todas aquellas personas que más lo necesitan. El camino sin usted no fue fácil, sé que tuve muchos momentos de debilidad que casi me hicieron rendirme, pero sé que desde el cielo ahora se siente muy orgullosa de mí. Es inevitable extrañarla, pero todo mi agradecimiento a usted. La amo y la extraño.

A mi familia, quien formó parte importante en este camino. Gracias por todo su apoyo incondicional, a pesar de que al comienzo de este sueño estábamos viviendo la ausencia de mi abue, me brindaron su comprensión y apoyo para seguir adelante.

A mi Vido, por ayudarme a mantener la calma, brindarme tu amor y comprensión en todo momento. A ti, mi compañero de vida, de aventuras, de alegrías y tristezas.

A mi Bonnie, Max y Camus, mis hermosos bebés animalitos, les agradezco los momentos felices de mi vida, sus locuras, su energía, su compañía en las noches de desvelada me hicieron seguir adelante. Bonnie y Max, en estos dos años me acompañaron en el camino y no pudieron culminarlo conmigo, pero sé que desde el cielo me cuidan y se sienten felices por mí. Mi Camus, tú aún sigues conmigo, agradezco tu compañía, mi perrito.

A la Dra. Rosario, usted es el pilar de este trabajo de investigación, toda su paciencia, sabiduría y amor fueron fundamentales para culminarlo y no rendirme. Le agradezco tanto, mi doctora.

A mis amigas, Itzel, Lau y Pradell, por brindarle mucha felicidad a mi vida, escucharme y aconsejarme. Gracias por siempre estar presentes, las quiero mucho.

A la Comunidad Otomíe o Ñhañhu, por la confianza que me brindaron para realizar este trabajo, especialmente a las niñas, niños, adolescentes y jóvenes del semillero de investigación “Creando un sueño”, ustedes son la esencia de este trabajo; sus vivencias, conocimientos y saberes deben ser reconocidos para que juntos caminemos hacia transformar sus realidades.

A Sant'Egidio, por ser parte fundamental del comienzo de mi trabajo con la Comunidad Otomíe o Ñhañhu hace más de seis años; por enseñarme tanto y motivarme a continuar en el camino, apoyando a cada una de las y los chicos. César, muchas gracias.

A Bunko, por su apoyo incondicional, por la oportunidad de continuar desde lo profesional, acompañando a las niñas y juventudes de la Comunidad Otomíe o Ñhañhu para que cumplan sus sueños. Gracias Maru y Moni por su escucha, su amor y compromiso.

A todas las personas que fueron parte de este proceso, que me escucharon, me aconsejaron y que leyeron este trabajo de investigación.

AGRADECIMIENTOS

Culminar este proceso de investigación ha sido uno de los más grandes retos en mi vida. Hoy, más que nunca, sé que los sueños se cumplen a pesar de los tropiezos y las adversidades de la vida. Es por eso que quisiera agradecer eternamente a todas aquellas personas que formaron parte de este sueño, sin ustedes no sería posible.

En principio, agradezco a Dios por darme la sabiduría que poseo, la fortaleza de levantarme cada mañana y continuar realizando todo aquello que amo y sobre todo por permitirme conocer a personas maravillosas que me motivan a continuar luchando y creyendo en que cambiar al mundo es posible.

A mi papi, a quien admiro tanto. Gracias papi por todo el apoyo y esfuerzo que has hecho para convertirme en la mujer que soy ahora. Gracias por darme la oportunidad de vivir contigo por tantos años. He aprendido tanto de ti y me siento muy orgullosa de ti. Gracias por todo lo que has aportado en mi vida y por sentirte orgulloso de mí, te amo.

A mi mami, gracias mami por todo tu apoyo, por escucharme y tener las palabras adecuadas para estar tranquila. Gracias por siempre estar ahí cuando te contaba lo feliz que era cada que veía a las niñas y jóvenes de la Comunidad Otomíe o Ñhañhu y por sentirte orgullosa de mí. Te amo mami.

A mi hermana Malú, gracias por acompañarme en este camino, escucharme, darme tus consejos y, sobre todo, por involucrarte en este proceso, conocer a la Comunidad Otomíe o Ñhañhu y apoyarme cada que te lo pedía. Gracias por ser parte de este sueño. Te amo hermana.

A mi Vido, mi compañero de vida. Amor, gracias por soñar conmigo, por tu apoyo incondicional, por motivarme a seguir creyendo en mí, por tu compañía e infinito amor. Gracias por escuchar todos los días todas las aventuras vividas en este proceso, que acompañaste desde la postulación. Te amo mi Pato.

A mi maravillosa tutora, Dra. Rosario. No tengo palabras para describir lo agradecida que me encuentro con usted. Sin usted esto no podría ser posible. Gracias por aceptarme como su tutorada, por brindarme toda su sabiduría, conocimientos y experiencia, por creer en mí y motivarme a culminar con este trabajo. Gracias por su escucha en mis momentos más débiles, por sus consejos y por siempre tener las palabras adecuadas para nunca dejar de creer en mí. Quiero expresar toda la admiración que tengo hacia usted y agradecerle por permitirse soñar conmigo. Gracias Dra. Rosario por su paciencia, esfuerzo, trabajo y amor en este camino, usted ha sido el pilar más grande de este trabajo.

A mi Comité tutor, agradezco a cada uno de ustedes por acompañarme en este proceso, Dr. Juan Manuel Contreras, Dr. Rubén Torres, Dr. Martín Castro y Dr. Israel Zapata. Gracias por su disposición y valiosas aportaciones y observaciones para culminar con esta investigación.

A mis profesoras y profesores de la maestría. Agradezco tanto a cada una y uno de ustedes, por estos dos grandiosos años de compartir su gran sabiduría en cada una de las clases. Sin

duda, su guía fue fundamental para este trabajo de investigación. Agradezco y reconozco mi admiración a la Dra. Juanita, quien me brindó su apoyo y confianza en este camino.

A mis compañeras y compañeros de la maestría, gracias por sus conocimientos y entusiasmo compartidos en cada clase. Sin duda, coincidir con ustedes fue una grata experiencia.

A mi amiga Lau, gracias amiga por tu compañía, sólo tú sabes todo lo que vivimos en este camino, gracias por tu escucha, tus consejos, por ser tan increíble y apoyarme en todo momento para no rendirme y continuar con este sueño. Te quiero y admiro mucho.

Mi mayor agradecimiento es para la Comunidad Otomíe o Ñhañhu, gracias por permitirme ser parte de su vida por más de seis años, por compartirme toda su cosmovisión, aprender de ustedes y darme la confianza para realizar este trabajo. Admiración es la palabra con la que puedo describirlos. De ustedes he aprendido que luchar por cumplir los sueños, es posible. Agradezco especialmente a las niñas, niños, adolescentes y jóvenes que, durante estos dos años, formaron parte del semillero de investigación. Gracias por siempre recibirme con una sonrisa, por tener energía para reír, jugar, platicar y hacerme olvidar todas aquellas tristezas que invadían mi ser. De ustedes me llevo lo más valioso: sus vivencias, sus conocimientos y sus sueños. Hacer sus sueños míos es lo que me ha impulsado por tantos años a caminar juntos en esta gran lucha en contra de las injusticias. Crecer a su lado me ha permitido descubrir y reconocer la grandeza de cada uno, su creatividad y todo ese mundo maravilloso de su comunidad. Gracias por ser parte de mi vida y seguir soñando juntos. Ustedes son parte de mi felicidad y motivación para seguir adelante y no rendirme. Ari y Cristofer los admiro tanto, ustedes me inspiran a creer en que todo el esfuerzo, amor y pasión que deposito día con día en este proyecto y en mi vida profesional valen la pena. Me siento muy orgullosa de ustedes, de lo mucho que han crecido y me siento honrada y maravillada de la confianza que me brindan al compartirme sus saberes, experiencias y vivencias. Gracias por ser parte de este trabajo que significa tanto para mí y por permitirme dedicarle tanto amor y pasión a todo lo que trabajamos juntos.

Finalmente, agradezco a mi *ALMA MATER*, a mi hermosa universidad y a la Escuela Nacional de Trabajo Social por la oportunidad de cursar este posgrado, así como al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), por el estímulo económico otorgado para culminar con mis estudios de posgrado y hacer posible este sueño.

“Por mi raza hablará el espíritu”.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	9
CAPÍTULO I - MARCO TEÓRICO.....	13
1.1 ¿QUÉ SE ENTIENDE POR EXCLUSIÓN SOCIAL?.....	13
1.2 ORIGEN DEL CONCEPTO DE EXCLUSIÓN SOCIAL.....	17
1.2.1 Contexto latinoamericano.....	23
1.2.2 Contexto mexicano.....	25
1.3 DIMENSIONES DE LA EXCLUSIÓN SOCIAL.....	29
1.3.1 Dimensión económica.....	29
1.3.2 Dimensión política.....	30
1.3.3 Dimensión institucional.....	32
1.3.4 Dimensión cultural.....	33
1.3.5 Dimensión social.....	34
2. VULNERABILIDAD EDUCATIVA.....	35
2.1 ¿QUÉ ES LA VULNERABILIDAD?.....	35
2.2 ¿QUÉ ES LA EDUCACIÓN?.....	37
2.3 ¿QUÉ SE ENTIENDE POR VULNERABILIDAD EDUCATIVA?.....	39
2.3.1 Barreras en el contexto educativo.....	42
2.3.2 Factores que influyen en la vulnerabilidad educativa: intraescolares y extraescolares.....	43
2.3.2.1 Factores intraescolares.....	43
2.3.2.2 Factores extraescolares.....	44
2.4 CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD EN EL TRÁNSITO POR LA EDUCACIÓN.....	45
3. COMUNIDAD OTOMÍE O ÑHAÑHU.....	47
3.1 ¿QUIÉNES SON LOS OTOMÍES O ÑHAÑHU?.....	47
Figura 1. Mapa de los Estados de la República Mexicana que hablan Otomíe.....	47
3.1.1 Lengua y vestimenta.....	48
Figura 2. Mariana, Elena y Joselyn con vestimenta típica de la Comunidad Otomíe o Nöñhö.....	48
Figura 3. Jóvenes Otomíes portando sus quechquemétles.....	49
3.1.2 Artesanías.....	50
Figura 4. Muñeca de trapo “Lele”, elaborada por Cristian.....	50
3.1.3 Educación.....	51
3.1.4 El Pueblo de Santiago Mexquititlán.....	53
Figura 5. Mapa del municipio de Amealco, Querétaro, que muestra la ubicación del Pueblo de Santiago Mexquititlán.....	53
3.2 LA COMUNIDAD OTOMÍE O ÑHAÑHU EN LA URBE.....	54
3.2.1 ¿Por qué llegan a la CDMX?.....	54
4. JÓVENES INDÍGENAS.....	57
4.1 ¿QUIÉNES SON LOS JÓVENES?.....	57
4.2 ¿A QUIÉN SE LE CONSIDERA JOVEN EN MÉXICO?.....	60
4.2.1 Características demográficas de los jóvenes en México y la Ciudad de México.....	61
Figura 6. Tabla Estimaciones de CONAPO sobre la edad mediana de la población en México 2020.....	61
4.3 DEFINIENDO A LA JUVENTUD INDÍGENA.....	63
4.4 EL PAPEL DE LOS JÓVENES DENTRO DE SUS COMUNIDADES.....	66
5. DERECHOS HUMANOS DE LOS PUEBLOS Y COMUNIDADES INDÍGENAS.....	67
5.1 ¿QUÉ SON LOS DERECHOS HUMANOS?.....	67
5.2 ¿POR QUÉ HABLAR DE DERECHOS DE LA POBLACIÓN INDÍGENA?.....	68
5.2.1 ¿A quién se le considera una persona indígena?.....	68
5.2.2 Los derechos de los pueblos y barrios originarios y comunidades indígenas residentes en la Constitución Política de la Ciudad de México.....	69
5.3 ELEMENTOS PARA ABORDAR LOS SISTEMAS NORMATIVOS.....	71

5.3.1	<i>La especificidad de los derechos indígenas</i>	72
CAPÍTULO II- ESTRATEGIA METODOLÓGICA DE INVESTIGACIÓN		76
2.1	INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA.....	76
2.1.1	<i>¿Qué es la Investigación Acción Participativa?</i>	76
2.1.2	<i>¿Cómo surge la IAP?</i>	79
2.1.3	<i>¿Qué busca la IAP?</i>	83
2.1.4	<i>¿Cuál es el proceso de investigación de la IAP?</i>	86
2.1.5	<i>Experiencias de IAP Trabajo Social</i>	90
2.1.5.1	<i>Investigación para la acción, acción para la investigación en población víctima del conflicto armado en Soacha, Colombia (Díaz, 2018).</i>	90
2.1.5.2	<i>“Conocer para compartir” proyecto de investigación-acción participativa con mujeres adolescentes en situación de riesgo de deserción escolar (Peña, 2015).</i>	93
2.2	METODOLOGÍA.....	97
2.3	OBJETIVO GENERAL	98
2.4	OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	98
2.5	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS.....	98
2.6	POBLACIÓN DE ESTUDIO.....	99
2.7	TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	100
2.8	INSTRUMENTOS	100
2.9	PROCEDIMIENTO	100
1)	<i>Fase uno: negociación de la demanda y estudio preliminar.</i>	100
2)	<i>Fase dos: autodiagnóstico.</i>	101
3)	<i>Fase tres: programación y puesta en marcha de acciones.</i>	102
4)	<i>Fase cuatro: cierre de la investigación.</i>	102
CAPÍTULO III- REPORTE DE RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA		104
3.	RESULTADOS SEGÚN CADA FASE DE LA IAP	104
SESIÓN 1.	<i>Fecha: 17 de octubre 2021 (Creación de los grupos focales)</i>	105
Figura 7.	<i>Conformación del semillero de investigación “Creando un sueño”</i>	107
SESIÓN 2.	<i>Fecha: 28 de octubre 2021</i>	108
Inicio:	<i>8:00 am Término: 1:00 pm</i>	108
Figura 8.	<i>Manifestación frente a la Cámara de diputados en la Ciudad de México Octubre 2021</i>	108
SESIÓN 3.	<i>Fecha: 08 de noviembre 2021</i>	109
Figura 9.	<i>Elaboración figura humana con primer grupo focal.</i>	110
SESIÓN 4.	<i>Fecha: 11 de noviembre 2021</i>	111
Figura 10.	<i>Elaboración de la figura humana incluyendo técnica FODA con primer grupo focal.</i>	111
SESIÓN 5.	<i>Fecha: 13 de noviembre 2021</i>	112
Figura 11.	<i>Exposición figura humana con primer grupo focal.</i>	112
SESIÓN 6.	<i>Fecha: 27 de noviembre 2021</i>	113
Figura 12.	<i>Elaboración figura humana con jóvenes del segundo grupo focal</i>	113
SESIÓN 7.	<i>Fecha: 27 de noviembre 2021</i>	114
Figura 13.	<i>Algunas jóvenes del segundo grupo focal.</i>	114
SESIÓN 8.	<i>Fecha: 06 de diciembre 2021</i>	115
Figura 14.	<i>Pastorela navideña</i>	115
SESIÓN 9.	<i>Fecha: 08 de marzo 2021</i>	116
Figura 15.	<i>Marcha 08 de Marzo Conmemoración del Día Internacional de la Mujer 2022.</i>	116
SESIÓN 10.	<i>Fecha: 10 de abril 2022</i>	117
Inicio:	<i>2:00 pm Término: 4:00 pm</i>	117
Figura 16.	<i>Bordando mi identidad con jóvenes del primer grupo focal</i>	117
SESIÓN 11.	<i>Fecha: 19 de abril 2022</i>	118
Figura 17.	<i>Segundo momento Bordando mi identidad con jóvenes del primer grupo focal.</i>	118
SESIÓN 12.	<i>Fecha: 22 de abril 2022</i>	119
Figura 18.	<i>Tercer momento cierre de la técnica Bordando mi identidad con jóvenes del primer grupo focal.</i>	119
SESIÓN 13.	<i>Fecha: 21 de mayo 2022</i>	120

Inicio: 2:00 pm Término: 4:00 pm.....	120
Figura 19. Técnica “Vamos a conocernos” con segundo grupo focal.....	121
Figura 20. Técnica “Reconociendo mi identidad” con los más pequeños del segundo grupo focal. ..	122
Figura 21. Socialización Técnica “Vamos a conocernos” y “Re-conociendo mi territorio” con los más pequeños del segundo grupo focal.....	123
SESIÓN 16. Fecha: 18 de junio 2022	124
Figura 22. Visita al “Museo del futuro”.....	124
SESIÓN 17. Fecha: 05 de julio 2022	125
Figura 23. Reencuentro con jóvenes del segundo grupo focal. Socialización de la actividad “Figura humana” y FODA.....	125
SESIÓN 18. Fecha: 15 de agosto 2022.....	126
Figura 24. Elaboración técnica “Re-conociendo mi territorio”.....	126
SESIÓN 19. Fecha: 16 de agosto 2022.....	127
Figura 25. Socialización de la reflexión sobre la relación que existe entre la exclusión social y la vulnerabilidad educativa en sus realidades.....	128
SESIÓN 20. Fecha: 08 de octubre 2022	128
Figura 26. Oscar en su puesto de venta.....	129
SESIÓN 21. Fecha: 09 octubre 2022	129
Figura 27. Encuentro Oscar y su hermana Elizabeth.....	130
SESIÓN 22. Fecha: 15 de noviembre 2022.....	130
Figura 28. Primer momento de la elaboración de la piñata “Mi muñeca Lele”.....	132
SESIÓN 23. Fecha: 23 noviembre 2022	132
Figura 29. Segundo momento de la elaboración de la piñata “Mi muñeca Lele”.....	133
SESIÓN 24. Fecha: 20 de enero 2023	134
Figura 30. Técnica “Huellas de colores”.....	136
SESIÓN 25. Fecha: 21 de enero 2023	136
Figura 31. Técnica “Huellas de colores” con segundo grupo focal.....	138
Propuesta de Acción Educativa Cultural.....	139
SESIÓN 26. Fecha: 23 de enero 2023	139
Figura 32. Sesión 1 Propuesta de Acción Educativa Cultural - Taller Hablemos de Sexualidad.	141
CAPÍTULO IV - ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	142
4.1 EXCLUSIÓN SOCIAL.....	144
4.1.1 Dimensión económica.....	144
Figura 33. Campamento Comunidad Otomíe o Ñhañhu #Roma 18.....	145
Figura 34. Dibujo “Mi territorio” por Mariana-17 años.....	149
Figura 35. Cristian acomodando su puesto de artesanías.....	151
4.1.2 Dimensión política.....	156
Figura 36. Manifestación dirigida por el movimiento Unidos por el derecho indígena campesino (UDIC) del 28 de octubre 2021.....	158
4.1.3 Dimensión institucional.....	159
4.1.4 Dimensión cultural.....	163
Figura 37. Mariana pintando la muñeca Lele de catrina.....	166
Figura 38. Bautizo de Danila, Elena, Yareli, Oscar y Elizabeth.....	167
Figura 39. Altar a la Santa Muerte ubicado en el Campamento Otomíe.....	167
Figura 40. Participación en la marcha del día de la mujer del 08 de Marzo 2022.....	169
Figura 41. Jefa de familia cocinando en anafre de carbón.....	170
Figura 42. Elena apoyando en la preparación de los alimentos.....	171
4.1.5 Dimensión social.....	172
Figura 43. Segundo grupo focal del semillero de investigación.....	174
4.2 VULNERABILIDAD EDUCATIVA.....	178
4.2.1 Factores extraescolares.....	178
4.2.2 Factores intraescolares.....	182
4.2.3 Abandono.....	183
4.2.4 Proyección personal.....	185
Figura 44. Danila estudiando para el examen del COMIPEMS.....	188

<i>Figura 45. Cristian elaborando muñeca Lele</i>	190
<i>Fotografía propia</i>	190
<i>Figura 46. Socialización técnica FODA</i>	192
<i>Fotografía propia</i>	192
<i>Figura 47. Socialización técnica FODA</i>	193
<i>Fotografía propia</i>	193
CAPÍTULO V- PROPUESTA INTEGRAL DE ALTERNATIVAS	195
5. PROPUESTA DE PLAN DE ACCIÓN EDUCATIVO-CULTURAL, QUE PARTE COMO SEGUNDA FASE DE ACCIÓN DEL SEMILLERO “CREANDO UN SUEÑO”.....	195
5.1 ACTIVIDADES DE LA PROPUESTA DE ACCIÓN	195
5.1.1 Educación.....	196
5.1.2 Proyecto de vida.....	198
5.1.3 Habilidades para la vida.....	201
5.1.4 Educación sexual.....	202
5.1.5 Adicciones	204
5.1.6 Cultura.....	205
CONCLUSIONES	206
ANEXOS	221
ANEXO I. EJEMPLO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO	221
ANEXO II. CRÓNICA SESIÓN 1- 17 DE OCTUBRE 2021.....	223
ANEXO III. GUÍA DE ENTREVISTA.....	233
ANEXO IV. VIDEO FINAL DE PASTORELA NAVIDEÑA	238
<input type="checkbox"/> LINK DE ACCESO.....	238
<input type="checkbox"/> ESCANEAO CÓDIGO QR	238
ANEXO V. CONTEO TENTATIVO DE POBLACIÓN OTOMÍE RESIDENTE EN EL CAMPAMENTO UBICADO EN LA CALLE ROMA #18 COL. JUÁREZ, DEMARCACIÓN TERRITORIAL CUAUHTÉMOC, CIUDAD DE MÉXICO.	239
ANEXO VI. VIDEO VIDEO DOCUMENTAL DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA	240
<input type="checkbox"/> LINK DE ACCESO.....	240
<input type="checkbox"/> ESCANEAO CÓDIGO QR	240

INTRODUCCIÓN

La presente investigación tiene como finalidad analizar la relación que existe entre la exclusión social y la vulnerabilidad educativa en las trayectorias de vida de un grupo de jóvenes pertenecientes a la Comunidad Otomíe o Ññañhu que reside en la Ciudad de México. Para esta tesis se realizó un estudio de tipo Investigación Acción Participativa (IAP), que rescató las narrativas de las y los jóvenes en torno a dos problemáticas identificadas: la exclusión social y la vulnerabilidad educativa. La pregunta que guió este estudio fue: ¿qué relación existe entre la exclusión social y la vulnerabilidad educativa en un grupo de jóvenes Otomíes residentes en la CDMX? Los objetivos específicos fueron: (1) indagar en qué dimensiones de la exclusión social (económica, cultural, política e institucional) se inscriben los jóvenes Otomíes residentes en la calle Roma #18, Col. Juárez, demarcación territorial Cuauhtémoc, CDMX; (2) identificar los factores intra y extraescolares que han impactado en el fenómeno de la vulnerabilidad educativa en los jóvenes Otomíes. Se elaboró una matriz conceptual y operacional de las categorías: (a) exclusión social, definida como la imposibilidad de un sujeto o grupo social para participar efectivamente a nivel económico, social, cultural, político e institucional (Gacitúa, Sojo y Davis, 2000), operacionalizada a partir de las dimensiones económica, social, política, cultural e institucional; (b) vulnerabilidad educativa, definida como una realidad compleja que responde a factores que desencadenan un proceso de alejamiento y de abandono paulatino de la escuela, incidiendo en el desarrollo de la identidad y la proyección personal de un niño o joven (Espinoza, Castillo, González y Loyola, 2001), operacionalizada a partir de los factores intraescolares y los factores extraescolares. El estudio se trabajó mediante la técnica de grupo focal, consolidándose un grupo de 16 jóvenes que oscilan entre los 8 y 21 años de edad y pertenecen

a la Comunidad Otomíe o Ñhañhu que reside en la calle Roma #18, Col. Juárez, demarcación territorial Cuauhtémoc, CDMX. La investigación se desarrolló en cuatro fases que constituyen la metodología de la IAP: (a) negociación de la demanda y estudio preliminar; (b) autodiagnóstico; (c) programación y puesta en marcha de acciones y (d) cierre de la investigación. A lo largo de estas fases, se realizaron 25 sesiones con una duración aproximada de 120 minutos cada una, en un periodo de septiembre 2021 a enero 2023, consolidándose el semillero de investigación “Creando un sueño”. Las técnicas de recolección de información utilizadas fueron: (a) FODA; (b) “Figura humana”; (c) “Bordando mi identidad”; (d) “Reconociendo mi territorio” y (e) “Huellas de colores”. Los instrumentos principales utilizados fueron la guía de entrevista, diario de campo, crónica y matriz de análisis. Los resultados preliminares dan cuenta de la estrecha relación que existe entre la exclusión social y la vulnerabilidad educativa y el cómo impactan en las trayectorias de vida de los jóvenes Otomíes. En la categoría exclusión social, predominan elementos como la vivienda (los jóvenes no cuentan con una vivienda digna que cubra sus necesidades básicas); el trabajo (todos los jóvenes de los grupos focales trabajan como comerciantes de artesanías, vendedores de dulces y, a veces, como limpia parabrisas); los derechos políticos (los jóvenes ejercen un papel político activo dentro de la comunidad); la cultura (se sienten orgullosos de ser indígenas); los roles de género (las mujeres se miran empoderadas y autónomas en la toma de decisiones); la discriminación (son discriminados por parte de vecinos y transeúntes) y la violencia (predomina la violencia familiar y social en las dinámicas cotidianas). En la categoría vulnerabilidad educativa, predominan elementos como el rezago educativo (existe alto índice de rezago educativo, ya que de los jóvenes sólo uno ha concluido la secundaria, cuatro estudian la primaria en tiempo y forma y nueve han concluido el preescolar); la situación familiar (en su desarrollo académico existen factores

de riesgo como violencia familiar, adicciones e inseguridad); la situación económica (el tener que trabajar y estudiar al mismo tiempo influye negativamente en su estudio); y la deserción escolar (los jóvenes abandonan sus estudios priorizando la necesidad de trabajar para poder responder a sus necesidades más inmediatas).

En el primer capítulo se aborda la conceptualización de las categorías de exclusión social—que permite dar un recorrido a sus orígenes y las dimensiones que se le atribuyen—, y la de vulnerabilidad educativa—que da cuenta de los factores que influyen en su concepción y desarrollo—. Asimismo, se describen las principales características de la cultura de la Comunidad Otomíe o Ñhañhu, como son su lengua, vestimenta, artesanías y las causas de su presencia en la urbe. Con ello, se atiende la necesidad de plasmar las características de las y los jóvenes indígenas y el papel que ocupan dentro de su comunidad. Adicionalmente, se decidió que en este capítulo figurará un apartado sobre los derechos humanos de los pueblos y comunidades indígenas, debido a su relación con las categorías que rigen esta investigación. Es importante mencionar que se hará uso de las palabras Otomíe y Ñhañhu para referirse de manera general a la comunidad de las y los jóvenes.

En el segundo capítulo se plantean los puntos más importantes para la comprensión de la Investigación Acción Participativa, también se describe la estrategia de investigación desarrollada en este estudio, la cual comprende la metodología utilizada, los objetivos generales y específicos que se pretenden alcanzar, y el desarrollo del proceso que compete a la Investigación Acción Participativa.

En el tercer capítulo se presenta el reporte de resultados de la investigación, dichos resultados son plasmados en tablas que describen cada una de las sesiones realizadas según las fases del proceso. En cada carta descriptiva se incluye el número de sesión, fecha de aplicación, objetivo de la sesión, descripción de las actividades realizadas y los logros alcanzados, así como fotografías que documentan su aplicación.

En el cuarto capítulo se presenta el análisis de los resultados obtenidos en el presente estudio, los cuales se rigen según las categorías de exclusión social y vulnerabilidad educativa. Los resultados se acompañan de fotografías representativas, con la finalidad de que el lector pueda asociar gráficamente la información expuesta.

Por último, en el quinto capítulo se desarrolla una Propuesta de Plan de Acción Educativo-Cultural, resultado del proceso integral de alternativas de transformación, correspondiente a la última fase del proceso de la Investigación Acción Participativa. Para su elaboración, se retomaron las narrativas de las y los jóvenes de las últimas sesiones, abordando las principales problemáticas a atender: educación; proyecto de vida; habilidades para la vida; educación sexual; adicciones y cultura. Se finaliza con las conclusiones de este estudio y se incluyen anexos complementarios del proceso investigativo.

CAPÍTULO I - MARCO TEÓRICO

EXCLUSIÓN SOCIAL

1.1 ¿Qué se entiende por exclusión social?

A lo largo de los años, el concepto de exclusión social ha sido motivo de debate para su contribución en la elaboración de políticas públicas, con el fin de referenciar las problemáticas sociales que acongojan a las poblaciones más vulnerables en términos de pobreza y desigualdad social.

Cada vez es más frecuente en la literatura y en el campo de las políticas públicas, que el concepto de exclusión social constituya un gran vacío desde el punto de vista teórico, pudiéndose entender mejor como un concepto político-estratégico. Es decir, cuando se pretende llamar la atención acerca de la dramática situación de desigualdad y de pobreza que impera en América Latina, se da paso, para hablar de la exclusión social como una de las posibilidades con mayor alcance en la comprensión y explicación de ciertos sustratos sociales, especialmente desde la participación y acceso frente a un estado de la realidad social (Fleury, 1999).

Esta noción no es nueva, sin embargo, conlleva desafíos para su desarrollo en el sentido de que, la exclusión social es un concepto y un fenómeno aún en construcción y reconstrucción por las ciencias sociales, prueba de ello es la dispersión de acepciones y discursos que denotan diferentes realidades para un mismo proceso (Hernández, 2008).

A pesar de la falta de precisión del concepto de exclusión social y la ausencia de una definición operativa del mismo, el uso ha sido cada vez mayor. El elemento que ha conducido a una amplia aceptación del concepto de exclusión social, es que permite una aproximación social (Saraví, 2009) al problema de la desigualdad social, más allá de los factores

económicos que la provocan (Rubio, 2012). Así, la exclusión social no se desarrolla a partir de una sola causa, es un fenómeno poliédrico (Subirats, Goma y Brugue, 2005).

En este sentido, Jiménez (2008) entiende a la exclusión social como un proceso multidimensional, que tiende a menudo a acumular, combinar y separar, tanto a individuos como a colectivos, de una serie de derechos sociales tales como el trabajo, la educación, la salud, la cultura, la economía y la política, a los que otros colectivos sí tienen acceso y posibilidad de disfrute y que terminan por anular, más tarde o más temprano, el concepto de ciudadanía (Jiménez, 2008). Comprendiendo a la ciudadanía, como el estatus que se otorga a quienes son miembros de pleno derecho de una comunidad y todos los que poseen este estatus como iguales en cuanto a los derechos y deberes que se les confiere (Marshall, 1992), es decir, se reconoce a los individuos como portadores de derechos civiles, políticos y sociales, los cuales permiten crear una imagen de una ciudadanía ideal con la que se puede medir y dirigir hacia una aspiración igualitaria. Pero, si existe una ausencia de estos derechos, al sujeto se le caracterizará por ser “el excluido”, ya que no puede beneficiarse del estatus de ciudadano (Tezanos, 1999).

Gacitúa, Sojo y Davis (2000) conceptualizan la exclusión social como la imposibilidad de un sujeto o grupo social para participar efectivamente en la dimensión económica, institucional, política, social y cultural, haciendo referencia al conjunto de procesos que contribuyen al aumento de la vulnerabilidad en diferentes grupos sociales, que se encuentran en alguna situación de riesgo y que pueda llevarlos a una situación de pobreza y vulnerabilidad social. Esta perspectiva, desde su definición como modelo multidimensional, permite comprender claramente las relaciones e interacciones entre los diversos factores y el papel que efectúan los actores sociales, interpretándose como la acumulación en el tiempo y el espacio de riesgos específicos que dificultan o impiden la realización de ciertos derechos (civiles, económicos,

sociales, culturales y políticos) y la integración del grupo social afectado con su medio o la sociedad (Gacitúa, Sojo y Davis, 2000).

Por su parte, Robert Castel (1995) considera que la exclusión social, más que de un estado, se trata de un recorrido: el paso de una zona de vulnerabilidad o precariedad en el empleo y en las relaciones sociales, hasta una zona definida por la ausencia de trabajo y el aislamiento social. Así, la exclusión social no alude a una situación, sino a un proceso en el que los individuos van perdiendo el sentimiento de pertenencia a la sociedad a medida que aumenta su vulnerabilidad (Castel, 1995). Además, agrega que la exclusión social se presenta cuando existe una ruptura o desafiliación¹ en la trayectoria del individuo y su vida social. Con ello, diferencia tres zonas en las que se encuentra inmerso el sujeto en su vida social: 1) zona de integración, en donde se perciben los individuos con trabajo estable y relaciones sólidas de familia, vecinos, amigos, etc., pueden sufrir algún problema económico pero éste no provoca perturbaciones sociales; 2) zona de vulnerabilidad es una zona inestable que se caracteriza por precariedad en el trabajo o por desempleo y fragilidad frecuente en los soportes familiares y sociales; la 3) zona de exclusión caracterizada por la falta absoluta de trabajo y el aislamiento social. El autor resalta que en ésta última pueden caer no sólo las personas procedentes de la zona de vulnerabilidad, sino también los integrados a la sociedad (Castel, 2004 como se citó en Sánchez, 2013).

García, Acevedo, Morales, y Arboleda (2017) entiende a la exclusión social como el proceso de pérdida de integración, que incluye no sólo la falta de ingresos y el alejamiento del mercado de trabajo, sino también, un descenso de la participación social y por tanto, la pérdida de derechos sociales (García, Acevedo, Morales y Arboleda, 2017), pensándose

¹ Castel define la desafiliación como una situación de vulnerabilidad que conjuga la desvinculación con las estructuras formales de integración (el sistema educativo o el mercado de trabajo) y la fragilidad de los lazos familiares y comunitarios. (Castel, La inseguridad social: ¿qué es estar protegido?, 2004).

como un acontecimiento vivencial que afecta a personas y colectivos en el transcurso de su historia y que, por lo mismo, es procesual; que posee un origen estructural, que hunde sus raíces en la forma en que se ha organizado la sociedad, llevando a plantearla como un producto social, esencialmente diverso y heterogéneo y difícil de acotar dada la multidimensionalidad de los factores que contribuyen en la concreción (Rubilar, 2013).

En este sentido se puede hablar de un proceso en donde confluyen tres factores fundamentales: el primer factor como el sujeto excluido, que tiene que ver con la concepción de la persona, con las maneras en que se nombra, representa, concibe e interactúa en situaciones de exclusión, desde las políticas públicas, discursos e intervenciones institucionales, el entorno de exclusión y las estructuras excluyentes. Un segundo factor, el entorno de exclusión, que hace referencia a las condiciones necesarias y suficientes que explican y dan cuenta de la trayectoria y reproducción de la exclusión, la pobreza y en los contextos coyunturales. Tercer factor, las estructuras excluyentes, las cuales se entienden como aquellas que provocan desigualdades estructurales, que se encuentran en la sociedad, así como, en las configuraciones económicas, políticas, sociales y culturales de los contextos actuales (García, Acevedo, Morales y Arboleda, 2017).

También, algunos organismos e instituciones internacionales han implementado este concepto, la Real Academia Española define la exclusión social como: marginación sistémica de personas privadas de los beneficios sociales al ser discriminadas por pobreza, carencias formativas o discapacidad (2021).

El Banco Interamericano de Desarrollo, ha desarrollado su propuesta de exclusión social, señalando que el individuo se encuentra ante un proceso disfuncional de carácter multidimensional (económico, político y social), en donde se niega el acceso a oportunidades y servicios de calidad, para poder llevar una vida productiva fuera de la pobreza, recalando

que el fallo está en el mercado y no en el resultado de ello, y que esto genera pérdida de bienestar en la sociedad (BID, 2007). En el Programa global de Estrategias y Técnicas contra la Exclusión Social y la Pobreza (STEP) de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) se define como una acumulación de procesos confluyentes con rupturas sucesivas que, arrancando del corazón de la economía, la política y la sociedad, van alejando e inferiorizando a personas, grupos, comunidades y territorios con respecto a los centros de poder, los recursos y los valores dominantes (Estivill, 2003). A su vez, en la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), se entiende como aquella que afecta a individuos o grupos humanos, impidiendo acceder a un nivel de calidad de vida decente, y/o de participar plenamente, según sus propias capacidades, en los procesos de desarrollo, incluyendo factores como pobreza y vulnerabilidad, nulo acceso a servicios y programas, aislamiento territorial etc. (CEPAL, 2001).

1.2 Origen del concepto de exclusión social

El concepto de exclusión social, ha tenido gran relevancia en el ámbito académico y político, aludiendo principalmente al análisis y discusión sobre políticas públicas contra la pobreza en América Latina. Desde esta mirada, este sub-apartado pretende dar cuenta del nacimiento del concepto y la influencia que ha tenido en el contexto europeo, latinoamericano y mexicano, los cuales han permeado en su actual debate y desarrollo.

El concepto de exclusión social, tal y como hoy se conoce, tiene su origen en un conjunto de factores socioeconómicos e ideológicos que sucedieron a mediados de los años setentas y que condujeron al aumento de los niveles de paro laboral y de precarización del empleo en Europa. El discurso de la exclusión social comenzó a aparecer en Francia durante la década

de 1960 (Saucedo, 2018). La acuñación del término se le atribuye a René Lenoir, quien en 1974 calculó que los “excluidos” constituían hasta una décima parte de la población Francesa: discapacitados mentales y físicos, personas con tendencias suicidas, niños maltratados, drogodependientes, alcohólicos, delincuentes, madres solteras, personas marginales y otros “inadaptados” sociales (Saraví, 2009). En los años setenta este concepto fue utilizado para designar a categorías de personas que no estaban protegidas por la seguridad social (Díez, 2004). En los años ochenta se extendió el uso del término para abarcar una gama más amplia de grupos con desventajas sociales (Oarkley, 2004), utilizándose por primera vez en un documento oficial del Consejo Europeo en el año 1989, asociándose a problemas de desempleo e inestabilidad de vínculos sociales (Rubio, 2012).

En la década de los noventa, este término comienza a tomar fuerza en América Latina a partir de la aplicación del modelo económico neoliberal, que fue configurando un escenario social con marcados signos recesivos, registrándose procesos de precarización del empleo, altas tasas de desocupación, y en el cual las situaciones de privación o de desventaja de la población, ya no podían ser abordadas únicamente por la noción de pobreza (Saraví, 2009).

1.2.1 Contexto europeo

Adentrándose históricamente al concepto, su origen deviene de las aportaciones teóricas desarrolladas en épocas anteriores por clásicas figuras de la Sociología tales como Marx y Engels, Durkheim, Weber y Parkin, quienes hacen especial hincapié en el alineamiento dual de la clase social y en la dinámica dentro-fuera² (Ramírez, 2008).

² Marx y Engels se sirvieron del dentro-fuera para invitar a los excluidos del disfrute de la sociedad burguesa, a sustituir el orden capitalista por un nuevo orden universalmente inclusivo. A la alienación proletaria respecto al producto de su trabajo, respecto al modo de producir y organizar su trabajo y su existencia individual y colectiva, no le veían otra alternativa que la abolición del modo de producción capitalista.

Marx y Engels (1974), se acercaban a este concepto apuntando a las desigualdades en las que se encontraban los individuos, ya que las analizaron con base en las estructuras económicas, que a su vez, relacionaron con las estructuras políticas e ideológicas. También, visualizaron el ámbito del modo de producción capitalista, ya que al ser centralizados y monopolizados por las minorías (clase burguesa), se desarrollaba a costa de la explotación de las diversas fracciones de las clases trabajadoras, volviendo a la fuerza de trabajo una mercadería, cuyo precio correspondía al trabajo socialmente necesario, capaz de asegurar la subsistencia del trabajador y de su familia. El diferencial entre el valor de la fuerza de trabajo y el valor del producto realizado en el mercado constituía la plusvalía que era repartida por las diversas fracciones de la clase burguesa, en donde la línea divisoria entre incluidos y excluidos residía básicamente en la contradicción entre miembros de las clases que detenían el control de los medios de producción y miembros de las clases que, desposeídas de medios de producción, sólo disponían de su fuerza de trabajo para vender en función de su subsistencia (Silva, 2010).

Por otro lado, Durkheim define la exclusión social como un fenómeno social perturbador, resultante de la división forzada del trabajo social y, en esa óptica, como una forma patológica de una sociedad moderna en crisis, enferma y desprovista de valores y referencias morales por parte de sus miembros (Durkheim, 1977). Weber, presenta otro punto de partida, en el cual muestra tener una visión más amplia en términos de desigualdades sociales, basadas en tres ejes: 1) económico (la clase), 2) social (el estatuto) y 3) político (el partido). Esto, sin dejar de referir otros tipos de conflictos designadamente étnicos, religiosos (y en el seno de cada religión), admite la conflictividad social resultante de diversas formas de desigualdad que se manifiestan económica, social y políticamente (Silva, 2010).

Posteriormente, Parkin (1974), considerado como neweberiano, también dimensionaba la exclusión social desde lo que él llamaba cierre social, entendiéndose éste como el proceso de movilizar poder, para defender o mejorar un recurso del cual un grupo conseguía privilegios, ganancias u oportunidades, retomaba tres tipos de cierre: (a) cierre social exclusionario, que suponía el uso de poder “de arriba hacia abajo”, en donde un grupo favorecido aseguraba su acceso a un recurso, y dejaba de lado a otro grupo subordinado o excluido; (b) el cierre social usurpador, que suponía el uso de poder “de abajo hacia arriba” para aprovechar las ventajas conseguidas por otros grupos y obtener beneficios a partir de estas, este tipo de cierre solía estar reñido con la ley y apelaba más bien a la solidaridad o a la moral colectiva como recurso legitimador (la ocupación de la calle para la venta ambulatoria, las políticas de discriminación positiva, o el pedido de cuotas raciales en la contratación o en las posiciones de poder son ejemplos de este tipo de cierre) y, por último (c) cierre social dual, en el cual algunos grupos combinaban estrategias de cierre social exclusionario y usurpatorio para mantener sus privilegios. Por ejemplo, en distintas profesiones, el acceso al empleo se basaba en parte gracias al privilegio de las credenciales, pero también con base a redes de contacto o por estrategias de tipo sindical. También se abordaba una conceptualización del Estado como relativamente autónomo y como actor activo en los conflictos de cierre social. Algo que caracterizó este pensamiento en el autor, fueron los criterios de pertenencia o exclusión de los grupos o personas, dando mayor relevancia a los atributos físicos (color de piel), geográficos (lugar de nacimiento) o sociales (lengua, diplomas, ciudadanía, etc.) que fungieron como una entrada para los estudios cualitativos de la estratificación y la exclusión social (Silva, 2010).

En el año 1989, este concepto apareció por primera vez en un documento oficial del Consejo Europeo, comenzando a reemplazar al de pobreza en todos los ámbitos de la Unión Europea.

Se trató de una ruptura del vínculo social que se asociaba con la privación de los derechos sociales o a nociones de desigualdad y dualismo social. El principal problema de este fenómeno, es que existía un acuerdo satisfactorio sobre los datos estadísticos y se cuestionaba el que se pudiera mostrar de manera adecuada la extensión y evolución de lo que implicaba el concepto (Sesión del Pleno, 1996 citado en Arroyo, 2016).

Dentro de la Unión Europea existen países que poseen un mayor riesgo de exclusión social que otros. Incluso dentro de un mismo país hay regiones más vulnerables o territorios que por sus características, tienen una mayor propensión a que la población caiga en riesgo de exclusión social, por ello, ésta se presenta en distintos niveles de afección en un determinado colectivo (Arroyo, 2016). No existe ninguna sociedad con grado cero de exclusión, y a su vez no existen sociedades que sean absolutamente excluyentes. Desde esta visión, se establecen tres grados o niveles de exclusión social, se determinan según la gravedad de la situación y la actitud del individuo en cuestión. 1) Exclusión de primer grado (pobres), se refiere a las situaciones en la que la vida de la persona está en peligro, como pobreza extrema, personas sin techo, infancia desprotegida etc. 2) Exclusión de segundo grado (marginados), da cuenta de situaciones que pueden llegar a devenir en la exclusión de primer grado o pueden llegar a corregirse (la diferencia entre ambos es la gravedad de la situación y la amenaza que suponga a la supervivencia). Se incluye a los desempleados, ancianos, habitantes de pueblos rurales con escasas oportunidades, enfermos de SIDA, discapacitados, minorías étnicas, inmigrantes y 3) Exclusión de tercer grado (desviados), se ven las situaciones en las que la actitud del individuo y las acciones que realiza contribuyen a su exclusión (ruptura de normas morales o legales). Este es el caso de los reclusos, alcohólicos, homosexuales, drogodependientes, prostitución (Gil, 2002).

Tiempo después, la definición se amplió al tomar en cuenta las problemáticas sociales ocasionadas en las periferias de las grandes ciudades, incorporando cuestiones que cobraban importancia tales como el aislamiento de los individuos y la falta de atención de la juventud en el hogar. En la década de 1990, la preocupación por el desempleo, especialmente el de largo plazo, se extendió a otros países de Europa continental llevando al establecimiento del Observatorio de Políticas Nacionales para Combatir la Exclusión Social y a la adopción de varias resoluciones de inclusión social en la Unión Europea (Burchardt, 2002), denotando en los estudios y debates sobre la pobreza y las nuevas formas de desigualdad, marginación y vulnerabilidad social, que impactaron directamente en el “Programa de la Comunidad Europea para la integración económica y social de los grupos menos favorecidos” y en las indicaciones del Observatorio de las Políticas Nacionales de Lucha Contra la Exclusión Social (IGOP, 2003).

Esto evidencia que la exclusión social es un fenómeno propio de las sociedades modernas que supera los conceptos de pobreza, marginación y desigualdad: según esta concepción, un grupo de personas en situación de pobreza siempre se considera excluido, pero no todo grupo excluido socialmente es pobre, ya que conlleva a la pérdida de los derechos asociados a la ciudadanía que afectará a quienes se encuentran fuera de las oportunidades vitales que definen una ciudadanía social plena en las sociedades avanzadas (Tezanos, 2004).

De este modo, existen diferentes visiones sobre su relación con la pobreza: unos veían la exclusión social como causante de la pobreza, en tanto que otros la consideraban como una parte de aquella. De igual manera, los diversos paradigmas sobre la exclusión promovían diferentes políticas de respuesta: así, mientras en Francia el Estado se mostraba activo en cuanto a la integración de los ciudadanos, en Gran Bretaña la tendencia había sido a la

reducción de su intervención y a la creación de incentivos para los individuos (Pérez y Eizagirre, 2006), es así, como este concepto ha adquirido diferentes enfoques en función de las diversas tradiciones de pensamiento intelectual y político, de acuerdo al contexto socio-histórico en el que se situaba, pues es dinámico, ya que se caracteriza a través del tiempo.

1.2.1 Contexto latinoamericano

Las políticas contra la pobreza en América Latina se han basado en distintos conceptos y enfoques a través de las décadas. En la de los ochenta, y en el marco de la aguda crisis económica que azotó a la región en aquel período, estas políticas acentuaron su carácter focalizado en los más pobres de la población, en consistencia con el modelo liberal exportador que primó en la región post Consenso de Washington (Filgueira, 2015). Es en la década de los noventa cuando el marco conceptual de las políticas contra la pobreza comienza a experimentar cambios, entre los cuales destaca la noción de exclusión social incorporada en el debate fundamentalmente debido a la influencia de organismos supranacionales como la Organización Internacional del Trabajo (Estivill, 2003).

En esta región, el concepto de exclusión social se desarrolló en un contexto social y económico, en el cual el aumento de la pobreza y su relación con la vulnerabilidad del trabajo cuentan con especial relevancia, aunado a la situación de violencia producto de estas mismas circunstancias (Leyton y Muñoz, 2016).

En América Latina la exclusión social es uno de los tres fenómenos que son producto del nuevo orden de la sociedad que la modernización globalizada está imponiendo, reflejando sociedades dualizadas donde los afectados son amplios sectores de la población. De acuerdo a estos autores, este fenómeno tiene un doble origen. Por un lado, la crisis del Estado de bienestar y por otro lado, la existencia de una exclusión originaria relacionada con el modelo

de acumulación basado en la industrialización sustitutiva de importaciones, ocasionando un excedente laboral compuesto por la mayoría de los trabajadores del sector informal y de los campesinos de subsistencia (García, 2013). Es así que, el valor analítico de la exclusión social recae en la importancia de adoptar este enfoque para entender los factores de riesgo y procesos individuales, sociales, culturales, políticos, institucionales y estructurales que desencadenan y mantienen una situación de vulnerabilidad y exclusión en el contexto Latinoamericano (González, García et al., 2015).

El concepto de exclusión social, dado su carácter multidimensional, dinámico y relacional, presentaba numerosas ventajas frente al de pobreza. Si bien los trabajos de la OIT ponían especial acento en la exclusión del mercado del trabajo, la adopción de la idea de exclusión social significó un gran aporte en términos teóricos con claras implicancias para las políticas contra la pobreza. Después, el concepto fue usado para referirse a aquellos individuos que presentaban un debilitamiento o ruptura de vínculos con la sociedad dominante, subrayando las múltiples derivaciones e inequidades experimentadas por ellos (Taket, 2009).

Por otra parte, es importante reconocer que el desarrollo del concepto en América Latina, tiene gran impacto en el pensamiento sociológico latinoamericano, hubo una discusión clave sobre lo que se denomina marginalidad y que representa los antecedentes analíticos de la cuestión de exclusión social en la región. El término fue planteado, inicialmente, por la teoría de la modernización y remitió a la población que quedaba fuera de la dinámica modernizadora que había comenzado a gestarse en las sociedades latinoamericanas con la superación del orden oligárquico. La propuesta analítica central era que esta población acabaría siendo integrada al proceso modernizador, perdiendo así su condición de marginal. O sea, se estaba ante un fenómeno transitorio entre la sociedad tradicional y la moderna, destinada a desaparecer (Segura y Vargas, 2012). Con ello, Perlman (1976), llevó a cabo una

revisión exhaustiva de los distintos enfoques sobre marginalidad (psico-sociológico, ecológico, cultura de la pobreza, etc.) dentro de la teoría de la modernización, identificando tres proposiciones básicas; 1) social, 2) cultural y 3) política, que desembocaban en la construcción de un tipo ideal de la marginalidad urbana, identificando directamente a aquellos individuos, hogares y comunidades que están sufriendo múltiples desventajas, así como el nivel de degradación en que se encuentran sus recursos colectivos y sus vínculos con la sociedad en general, contribuyendo a reconocer y enfrentar situaciones extremas de desventaja social de una forma más compleja que la que posibilita el enfoque de pobreza tradicional (Colmenares, 2012).

De esta forma se vinculan los factores de exclusión y los colectivos de excluidos a las nuevas políticas sociales y sostienen que, tanto en Europa como en América Latina, se asiste a una época de transformaciones de fondo y a gran velocidad, y que ante una creciente precarización social y laboral, se advierte un déficit en las administraciones públicas, las cuales no tienen agilidad para dar las respuestas adecuadas. Se trata de un escenario en el que las demandas son cada vez más heterogéneas y fragmentadas y, por lo tanto, solo pueden ser abordadas desde formas de gestión que respondan flexiblemente a la problemática que enfrentan, y que se inscribe, de manera polémica, en el concepto o la noción de exclusión social (Ziccardi, 2020).

1.2.2 Contexto mexicano

Miguel Pérez (2006), propone que la exclusión social se debe entender como fenómeno social y como un problema complejo, que tiene una dinámica concreta vinculada íntimamente con los asuntos educativos, la cual va relacionado con otros factores, inherentes y asociados

a su naturaleza, dichos factores son pobreza, marginación, falta de oportunidades y falta de aprovechamiento de las oportunidades que se presentan (Pérez, 2008).

Mario Luis Fuentes (2008) relaciona a la exclusión con procesos sociales caracterizados por la complejidad y riesgo, mencionando que en ella se sitúa a las personas en circunstancias de vulnerabilidad social. Para este autor los nuevos riesgos sociales son fundamentalmente la pobreza masiva y la vulnerabilidad de las personas de caer en la pobreza debido a gastos catastróficos en salud, pérdida del jefe o jefa de familia, ausencia de políticas de cuidado de la salud, violencia, desprotección jurídica e institucional, discriminación, enfermedades globales, cambios climáticos etc. Estos nuevos riesgos sociales configuran lo que se puede llamar contextos propicios para la manifestación y reproducción de la exclusión social. Estos contextos no sólo son campo propicio para la manifestación de una sociedad esencialmente excluyente, sino que además generan y pueden producir mayores condiciones y círculos de reproducción de factores que derivan en formas de exclusión, implicando, rechazo, violencia, negación de derechos, a veces de la propia existencia de las personas, familia o comunidades enteras (Fuentes, 2008).

La alta incidencia de la pobreza y las abismales desigualdades que hoy caracterizan a la estructura social mexicana, son rasgos persistentes y de larga duración. Si bien, el país tiene una alta incidencia de pobreza, los pobres se distribuyen en toda las ciudades, los grupos más desfavorecidos en términos de empleo, ingresos y niveles educativos no sólo tienden a concentrarse en las zonas con mayores desventajas en cuanto a infraestructura y oportunidades laborales, sino que esas áreas han experimentado el mayor crecimiento poblacional en las últimas dos décadas. Es decir, las áreas de concentración de la pobreza no sólo perviven, sino que crecen y se hacen más densas (Duhau, 2003).

En México, hay 30 millones de personas vulnerables por carencias sociales, es decir, que presentan una o más de las seis carencias (falta de acceso a servicios de salud, rezago educativo, falta de acceso a la seguridad social, vivienda de calidad inadecuada, ausencia de servicios básicos), lo que da como resultado que el 67.6% de la población tiene al menos una de las seis carencias, visibilizando un aumento de un millón de personas en comparación con los resultados de 2018 (CONEVAL, 2020).

El informe de OXFAM 2015, reveló que sólo 85 personas alrededor del mundo poseen la misma riqueza que la mitad de la población mundial. En el país, sólo 4 mexicanos representan el 2% del PIB, lo cual inevitablemente deja entrever la desigualdad extrema que lo distingue, provocando un estancamiento en el crecimiento económico, afectando directamente a las personas más pobres, quienes quedan excluidas, sin voz, sin capacidades de participar en las decisiones que impactan negativamente sus vidas. Esta desigualdad, excluye y limita el desarrollo del capital físico, social y humano necesario para mejorar las condiciones de vida y el bienestar de las personas (Esquivel, 2015).

La pobreza y los procesos de exclusión social en los centros urbanos son temas importantes debido a la concentración demográfica en la Ciudad de México, lo que ha dado lugar a procesos de urbanización de la pobreza que se han multiplicado y profundizado en las ciudades, generando una tendencia a la periferización de estos escenarios, esto es, el asentamiento de los grupos pobres en los espacios periféricos de las ciudades. El número de pobres ha ido aumentando en los últimos años y una gran proporción se ubica en niveles alarmantes de vulnerabilidad social, es decir, en estados de indefensión y de incertidumbre en cuanto a situaciones laborales, acceso a servicios de salud o educación por mencionar algunos (Esquivel, 2015).

La nueva arquitectura de la ciudad y de los espacios expresan las formas contemporáneas de organizar y controlar las diferencias sociales, los límites y las exclusiones refuerzan las distinciones y las desigualdades, la experiencia urbana se resguarda y se retrae de la diferencia. Las calles y los espacios públicos de la ciudad son los escenarios por donde transitan los cuerpos de la exclusión, la exhibición de la exclusión actúa de manera ambivalente. Por una parte, produce opacidad, indiferencia, rutinización y anestesia social: cuerpos que la mirada no los puede tocar. Los excluidos se han vuelto parte del paisaje urbano, se tornan fantasmas que deambulan sin ser vistos. Por otra parte, en esos cuerpos adquieren visibilidad muchas de las construcciones espectrales de la alteridad. En oposición a lo socialmente establecido como normal y moral, los excluidos son síntomas del descontrol, de la sexualidad, de los olores, de la indecencia, de la repulsión, de la suciedad, y del exceso; droga, prostitución y criminalidad se adosan a estos cuerpos que degradan lo público. Son cuerpos que rompen los límites y que por ello están fuera de lugar, un ejemplo de ello, la vida en la calle de niños y jóvenes, sujetos que se desplazan y son desplazados del espacio público, que deambulan por las calles y plazas, salidas de metro, mercados, cruceros y avenidas. La itinerancia, como forma límite de la exclusión social, expresa que estos niños y jóvenes han sido expulsados de los pocos y débiles circuitos contenedores: la familia, la escuela, el barrio o la comunidad de pertenencia.

La calle les dota de una identidad, “ser de la calle”, y como tales son interpelados y etiquetados, pero al mismo tiempo vivir en la calle significa no tener domicilio fijo, no tener lugar, ser un paria urbano (Makowski, 2007).

Datos que develan la posición en la que se encuentra el Estado Mexicano, esto a consecuencia de la subordinación de la clase política que sólo velan por sus propios intereses y favorece a quien más tiene. Por ello, el Estado actual debe ser capaz de diseñar y ejecutar una política

social basada en derechos, orientada a lograr una sociedad más equitativa y cohesionada. Dicha política tendría que partir del reconocimiento de la universalidad efectiva de los derechos sociales; alimentación, seguridad social, salud, educación, vivienda, trabajo, ingresos básicos etc. Lo cual significa definir con claridad en la legislación las garantías sociales en las que se traducen dichos derechos, así como los planes y programas para alcanzar la protección universal, a partir de la utilización del máximo de recursos disponibles (Bayón, 2008).

La política de hoy, es un rotundo fracaso, ya que sigue permeando la lógica de que el crecimiento en todas las esferas, sólo se mira en las esferas de las capas altas, pero en el resto de la población no, panorama caracterizado por la exclusión y desigualdad en el país.

1.3 Dimensiones de la Exclusión social

La exclusión social puede considerarse un fenómeno de segundo orden derivado de la combinación de varios factores que afectan a la calidad de vida e impiden la participación en el proceso de desarrollo de las personas. Estos factores pueden medirse estadísticamente a través de una serie de indicadores. Los elementos contenidos en la integración y la exclusión social tienen tres dimensiones básicas: económica, política y cultural (LO/IS OIT, 1995), posteriormente, otros autores han añadido la dimensión social e institucional.

1.3.1 Dimensión económica

En su dimensión económica, la exclusión está relacionada con procesos que impiden a las personas acceder a aquellas necesidades básicas como bienes materiales, recursos financieros, conocimientos y capacidades humanas que les permitirían participar en los sistemas de producción y otras transacciones económicas. La satisfacción de estas

necesidades depende de los "activos sociales" de las personas, que son en particular las relaciones de confianza y la pertenencia a organizaciones que proporcionan a las personas ciertos derechos y garantías institucionales. Entre los activos sociales clave para el rendimiento económico están el acceso a la propiedad y a la educación (LO/IS OIT, 1995). A su vez, tiene que ver con la organización de los mercados, y en particular los procesos de privación de derechos económicos asociados a los recursos productivos (capital físico y capital financiero). Para Cardoso, el contexto económico se caracteriza por un acentuado dinamismo del capitalismo monopólico para crear empleos, pero advierte que aunque fuesen verdaderas las tendencias catastróficas, estas indicarían más bien que existe una relación directa entre acumulación y superpoblación relativa, sin que hubiese necesidad de proponer el concepto de "masa marginal", y afirma que la distinción entre ejército de reserva y masa marginal deja de justificarse, incluso operacionalmente (Cardoso, 2001). Vinculando directamente a la pobreza, expresada en el desempleo, rechazo del mercado laboral y la privación de los recursos, afectando puntualmente en el desarrollo de las personas, acceso a servicios y empleo seguro (Bhalia y Lapeyre, 1995).

1.3.2 Dimensión política

Se refiere a la ausencia de derechos políticos, que permitan ejercer la libertad de participar en la toma de decisiones de los individuos, así como la falta de las condiciones o garantías necesarias para ejercerlos y garantizar la participación ciudadana (Estivill, 2003).

Se refiere a que las personas carecen de los derechos necesarios que les permitan ejercer su libertad y participar en la toma de decisiones. Se trata de derechos civiles y derechos políticos, así como ciertos derechos sociales básicos como la educación, la salud, las

relaciones laborales y la seguridad social. La exclusión política resulta no sólo de la ausencia de estos derechos formales, sino también de la falta de las condiciones o garantías necesarias para ejercerlos y garantizar la participación ciudadana (Estivill, 2003).

La exclusión política afecta especialmente a los sectores más pobres de la población. Las carencias materiales los mantienen en un estado de inseguridad e impiden que tengan las mismas oportunidades de acceso a la educación e información que los demás ciudadanos. Su representación sociopolítica es también más difícil. Sus organizaciones suelen estar localizadas y dispersas, como en el caso de los campesinos aparceros y el sector informal urbano. Esta situación los hace más vulnerables a la manipulación clientelar, en efecto, los más pobres no son ciudadanos de pleno derecho, no tienen capacidad para ejercer los derechos que les atribuye el Estado de Derecho, sin canales propios para la representación, estos grupos pobres deben buscar y encontrar a alguien que los represente, recurren a líderes populistas que adoptan algunas de sus demandas a cambio de apoyo político (LO/IS OIT, 1995).

Los procesos de exclusión e integración deben entenderse en términos de su interrelación, pero cada uno parece referirse a un marco temporal diferente: las relaciones económicas son más localizadas y contingentes; las relaciones políticas están sujetas a modificaciones periódicas; y las relaciones culturales referentes a valores, ideales y sentimientos profundamente arraigados que requieren largos periodos para cambiar. Para actuar contra la exclusión, hay que superar algunas estructuras y actitudes institucionales existentes, ya que impactan directamente en los derechos humanos, en la participación ciudadana política, así como la carencia de derechos civiles (Lázaro, 2019).

1.3.3 Dimensión institucional

La dimensión institucional enfatiza procesos que no solo contribuyen a la exclusión política como tal, sino también a la exclusión de asuntos nacionales configurados por la presencia, la ausencia o el trabajo de instituciones formales. Tomo la vida institucional en el sentido más amplio de participación para incluir no solo los predilectos indicadores de la participación política formal en elecciones locales y nacionales sino que también la fuerza institucional de la sociedad civil, su capacidad de organización, y su habilidad para establecer canales entre el Estado y los ciudadanos (Ordoñez, 2000).

Esta dimensión puede ser inducida por las relaciones que las personas tienen con instituciones públicas o privadas, tales como instituciones educativas, de bienestar social, o empleo. (Saucedo, Exclusión social, marginación y pobreza. Tópicos vigentes, 2018) y consiste en que a partir del entendimiento de los factores de riesgo y, procesos institucionales que desencadenan y mantienen una situación de vulnerabilidad, permite pensar una matriz de políticas tendientes a intervenir en las causas que impiden la inclusión social. Al mismo tiempo, toma en cuenta la capacidad transformadora de los sujetos sociales para desarrollar acciones que les permitan recobrar o acceder a los derechos que los definen como ciudadanos (Gacitúa, Sojo y Davis, 2000).

Por lo tanto, el éxito o el fracaso de las políticas y programas nacionales (y otros) no obedece únicamente a su lógica y cohesión interna, sino también a sus condiciones institucionales de aplicación. De allí la importancia de estudiar los programas como un proceso dinámico que se va haciendo a medida que se va desarrollando en el terreno más o menos fértil de las instituciones. Esta cualidad relacional y dinámica de los programas explica que en muchos casos los resultados que se obtienen son extremadamente diversos y que incluso en ciertos

casos se registren consecuencias no intencionales y no deseables, es decir, completamente opuestas en relación con los objetivos que formalmente se persiguen (Tenti, 2008).

Se ha señalado, además, que la idea de exclusión no alude a la disposición particular de ciertas condiciones, sino a la existencia de mecanismos institucionales que gobiernan la posibilidad de inclusión para unos y de exclusión para otros. La cuestión de la exclusión social entonces está más cercanamente relacionada con la dimensión institucional que con el resultado concreto; se relaciona con las oportunidades de integración que crea el sistema y no solamente con los resultados de exclusión que experimentan los individuos concretos (Ordoñez, 2000).

1.3.4 Dimensión cultural

Esta dimensión señala que la cultura dominante impone su jerarquía, roles y valores y no toma en cuenta las características de los sujetos como género, etnia, identidad sexual, religión, actitudes, idiomas, características físicas (Lázaro, 2019).

La dimensión cultural de la exclusión implica la negación de otros en la vida cotidiana, la descalificación de grupos específicos de personas que son percibidos y tratados como inferiores. A su vez, se expresa en el alejamiento de ciertos códigos básicos necesarios para la comunicación y la interacción dentro de la comunidad: el uso de una lengua común, el acceso a la educación y la información, y la participación en una determinada visión del mundo y una ética. El problema de la exclusión en América Latina está relacionado con la discriminación étnica y cultural que afecta a un amplio sector de los pueblos indígenas; una discriminación históricamente arraigada en la dominación colonial. Estos pueblos han sufrido las formas más brutales de violación y explotación a lo largo de la historia colonial y poscolonial, lo que ha llevado a su casi exterminio en no pocos países. Sin embargo, en varias

regiones del continente, los indígenas constituyen una parte importante de la población (Albertani, 2000).

La exclusión en esta dimensión puede compensarse con métodos de integración de las otras dimensiones, por ejemplo, la exclusión social no acontece sólo en las periferias, sino en el centro mismo de la organización social y debe entenderse en contraste con la inclusión social que posibilita el acceso al sistema social, la cultura popular sirve de cohesión entre las clases populares a base de pautas compartidas que sirven de cemento social. Las relaciones culturales tejen redes, crean vinculaciones que vertebran los espacios alejados, para incorporarlos al pulso del desarrollo de la vida en común (Bel, 2002).

Esta dimensión señala que la cultura dominante impone su jerarquía, roles y valores y no toma en cuenta las características de los sujetos como género, etnia, identidad sexual, religión, actitudes, idiomas, características físicas (Lázaro, 2019).

1.3.5 Dimensión social

Esta dimensión da cuenta de las relaciones e interacciones entre diversos factores y el papel que juegan los actores sociales dentro de la sociedad. A su vez, es referida al desconocimiento de las identidades y particularidades de género, generacionales, étnicas, religiosas o las preferencias o tendencias de ciertos individuos y grupos sociales (Sabuda, 2009).

La perspectiva de la dimensión social da cuenta de las relaciones e interacciones entre diversos factores y el papel que juegan los actores sociales dentro de las mismas. A su vez, es referida al desconocimiento de las identidades y particularidades de género, generacionales, étnicas, religiosas o las preferencias o tendencias de ciertos individuos y grupos sociales (Sabuda, 2009). Se puede mirar desde todas aquellas necesidades básicas como salud, educación, vivienda etc, traduciéndose en las dificultades de acceso al trabajo,

al crédito, a los servicios sociales, a la justicia, a la instrucción; el aislamiento, la segregación territorial, las carencias y mala calidad de las viviendas y los servicios públicos de los barrios de las clases populares; la discriminación por género a que están expuestas las mujeres en el trabajo y en la vida social; la discriminación política, institucional o étnico-lingüística en que se encuentran algunos grupos sociales (Ziccardi, 2001).

Este enfoque reconoce que las relaciones sociales tienen lugar en un espacio que no es neutral y que, por esa razón, ello puede contribuir al proceso de exclusión, así mismo, ésta se define por los mecanismos institucionales y procesos que determinan que ciertos sectores sociales no tengan las mismas oportunidades de integración que otros. Esto quiere decir que la exclusión social, más que representar un estado, refleja un proceso social que puede llevar a distintos resultados pobreza, desigualdad, marginalidad (Gacitúa, 2000).

2. VULNERABILIDAD EDUCATIVA

2.1 ¿Qué es la vulnerabilidad?

Este concepto, ha generado un gran interés en su estudio desde diferentes campos del conocimiento de las ciencias sociales, como la antropología, sociología, política, ecología etc. Desde una concepción general, la vulnerabilidad se refiere a la condición de una mayor indefensión en la que se puede encontrar una persona, grupo o una comunidad. Las personas pueden ser vulnerables porque no cuentan con los recursos necesarios para satisfacer las necesidades básicas del ser humano, como la alimentación, el ingreso, la vivienda, los servicios de salud y el agua potable, entre otros. Esta definición se enfoca desde la esfera económica, pero según (Graz, 2003), es necesario ser más específico, ya que el concepto no se debe utilizar desde una perspectiva genérica, sino, se debe especificar ante qué se es

vulnerable y quién lo es, porque la vulnerabilidad se puede individualizar y cualquier persona cuenta en su haber con diferentes vulnerabilidades ante distintas cuestiones (Pérez, 2005).

La Organización de las Naciones Unidas (ONU), asume que la vulnerabilidad es un atributo de individuos, hogares o comunidades, que están vinculados a procesos estructurales que configuran situaciones de fragilidad, precariedad, indefensión o incertidumbre. Se trata de condiciones dinámicas que afectan las posibilidades de integración, movilidad social ascendente o desarrollo. Las mismas están correlacionadas con procesos de exclusión social, que se traducen en trayectorias sociales irregulares y fluctuantes (Moreno, 2008).

Otra concepción que se relaciona, es la que destaca que un individuo, hogar o comunidad es vulnerable como resultado del efecto conjunto de múltiples factores de riesgo, que configuran una situación o síndrome de vulnerabilidad social. Si bien estos factores están asociados a la distribución desigual de bienes y recursos, el foco está puesto en la forma en que se distribuyen los factores de riesgo en una sociedad (Ruiz, 2011).

En el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) se define la vulnerabilidad como un fenómeno de desajustes sociales que ha crecido y se ha arraigado en la cultura de las sociedades. La acumulación de desventajas, es multicausal y adquiere varias dimensiones. Denota carencia o ausencia de elementos esenciales para la subsistencia y el desarrollo personal, e insuficiencia de las herramientas necesarias para abandonar situaciones en desventaja, estructurales o coyunturales (DIF, 2004).

La Comisión de Atención a Grupos Vulnerables (2008), expresa que es vulnerable una persona o grupo que por sus características de desventaja por edad, sexo, estado civil; nivel educativo, origen étnico, situación o condición física y/o mental; requieren de un esfuerzo adicional para incorporarse al desarrollo y a la convivencia (CAGV, 2008).

No existe un término que de cuenta de una manera unívoca la esencia del concepto de vulnerabilidad, sin embargo, las definiciones anteriores, permiten obtener una noción del mismo, coincidiendo en la multicausalidad de factores que permean de una manera negativa en el individuo, para un desarrollo social pleno, entre ellos en el ámbito educativo, siendo este último eje rector de este trabajo investigativo.

2.2 ¿Qué es la educación?

La Real Academia Española (2021), define a la educación como acción y efecto de educar. Crianza, enseñanza o doctrina que se da a los niños y a los jóvenes. Instrucción por medio de la acción docente (Real Academia Española, s.f).

Etimológicamente el término Educación viene del verbo latino *educere* significa conducir fuera de, extraer de dentro hacia fuera. Desde esta posición, la educación se entiende como el desarrollo de las potencialidades del sujeto basado en la capacidad que tiene para desempeñarse. Más que la reproducción social, este enfoque plantea la configuración de un sujeto individual y único. El término educare se identifica con los significados de "criar", "alimentar" y se vincula con las influencias educativas o acciones que desde el exterior se llevan a cabo para formar, criar, instruir o guiar al individuo. Se refiere por tanto a las relaciones que se establecen con el ambiente que son capaces de potenciar las posibilidades educativas del sujeto (Luengo, 2004).

Para Durkheim (1975), la educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquéllas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto el suscitar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado (Durkheim, 1975).

Cada sociedad, en un momento determinado de su historia, selecciona del sistema general de valores aquellos que considera más adecuados para satisfacer las necesidades sociales, siendo la escuela la institución encargada de su transmisión y desarrollo, por medio de la actividad educativa que se desarrolla en su seno. La educación es, por tanto, aquella actividad cultural que se lleva a cabo en un contexto intencionalmente organizado para la transmisión de los conocimientos, las habilidades y los valores que son demandados por el grupo social. Así, pues, todo proceso educativo está relacionado con los valores. Por medio de la educación, todo grupo humano tiende a perpetuarse, siendo los valores el medio que da cohesión al grupo al proporcionarles unos determinados estándares de vida (Parra, 2003).

Según Pierre Astolfi (1997), el aprender comprende tres etapas: información, conocimiento y saber, por las que debe transitar aquel que alcance el aprendizaje profundo. Las instituciones educacionales tienen la tarea de organizar sus procesos de enseñanza y aprendizaje inter y extra aula, considerando estas etapas didácticas. En el fondo de ellas, está el desarrollo de las habilidades intelectuales de los alumnos y alumnas, organizado de manera planificada y consciente para alcanzar en ellos un nivel de reflexión que les permita la autonomía intelectual necesaria para crear y creer en los fundamentos que se constituyan en la base de los continuamente renovados espacios de intervención social. Por lo tanto, la educación consiste en creación y desarrollo evolutivo e histórico de sentido de vida y capacidad de aprovechamiento de todo el trabajo con el que el hombre se esfuerza y al cual se dedica, durante los años de su vida, de manera individual y colectiva; bien bajo su propia administración o bajo la dirección de otros, de organizaciones públicas, privadas o bajo la administración del Estado. Son muchos los beneficios que el hombre obtiene de su trabajo para el mantenimiento material de la vida, para proporcionarse seguridad económica, física,

psicológica y social; para integrarse a otros y sentirse parte de la comunidad que se ocupa de la vida y del adelanto material, artístico, científico, tecnológico; para la construcción de su estima y autoconcepto, y para poner a prueba sus capacidades cognitivas, físicas, emocionales, intelectuales, informativas y sociales, y al final, para realizarse a plenitud en lo mejor de sus años (León, 2007).

La educación busca la perfección y la seguridad del ser humano. Es una forma de ser libre. Así como la verdad, la educación hace libres a los seres humanos. De allí la antinomia más intrincada de la educación: la educación busca asegurarle libertad al hombre, pero la educación demanda disciplina, sometimiento, conducción, y se guía bajo signos de obligatoriedad y a veces de autoritarismo, firmeza y direccionalidad, es una libertad limitada (León, 2007).

2.3 ¿Qué se entiende por vulnerabilidad educativa?

El concepto de vulnerabilidad educativa ha sido frecuentemente utilizado en documentos y discursos gubernamentales, así como en investigaciones que tratan el problema de la educación (Muñoz, 1996). Dada la naturaleza relacional que la sustenta, no existe una forma exclusiva de concebirla y, mucho menos, de medirla en su totalidad. Sin embargo, no cabe duda que alude a una condición de atraso que enfrenta un segmento de la población con respecto a otro. Refiere especialmente a una condición de desigualdad, a una situación de clara falta de justicia, en términos de distribución de servicios y oportunidades educativas, que implica comparar la situación educativa de unos con respecto a los otros, así como al evaluar “retrasos” con respecto a las metas establecidas como deseables u obligatorias (Suárez, 2001). Las posibilidades de acceso y permanencia de los jóvenes en los diferentes niveles de educación, así como también la salida de los mismos del sistema, están altamente

condicionadas por las carencias existentes en los hogares a los que pertenecen. Los alumnos de sectores sociales pobres están más expuestos a la posibilidad de repetir o abandonar sus estudios, y acceden en promedio a menor cantidad de años de escolaridad (UNICEF, 2004). La concepción de la vulnerabilidad educativa se enmarca por tanto, en los lineamientos de la vulnerabilidad social, remite a situaciones potencialmente adversas que son promovidas por las condiciones del entorno a las que están expuestos niños y adolescentes en edad escolar. Así mismo, es interpretada como una derivación negativa originada por las características socioculturales del hogar, que actúan sobre el rendimiento y desempeño educativo (Giberti, Garaventa y Amberti, 2005).

Sabuda (2007) la define como el conjunto de condiciones (materiales y simbólicas, de orden objetivo y subjetivo) que debilitan el vínculo de escolarización de un alumno. En este concepto quedan implicadas diferentes dimensiones que hacen al vínculo de escolarización: dimensión socioeconómica; dimensión familiar; modelo organizacional escolar; dimensión subjetiva e intersubjetiva. Esta noción vulnerabilidad educativa exige dar cuenta de las interacciones entre estas dimensiones, con particular atención a aquellos factores propiamente escolares, que son sobre los que más se puede incidir. En este sentido se trata de precisar cómo un conjunto de factores (sociales, institucionales y pedagógicos) pueden generar condiciones de vulnerabilidad educativa. De este modo, la vulnerabilidad educativa se presenta como algún tipo de desvalimiento que es internalizado y demostrado como carencia en el hacer áulico o que actúa direccionando negativamente las trayectorias escolares. Es materializado como desventaja comparativa tanto en una jerarquización vertical (entre diferentes grupos sociales), como horizontal (entre alumnos de similar condición social). Es decir, se observa una diferenciación social entre alumnos con respecto a los integrantes de su propia división, a otros pares pertenecientes al mismo establecimiento

educativo, y también, con respecto a quienes asisten a otros establecimientos educativos (Sabuda, 2007).

A su vez, a la vulnerabilidad educativa también se le puede reconocer como una realidad compleja, que responde a factores intra y extraescolares que desencadenan un proceso de alejamiento y de abandono paulatino de la escuela, incidiendo en el desarrollo de la identidad y la proyección personal de un niño o joven, (Espinoza y González, 2010) tal es el caso de aquellos individuos que experimentan una serie de dificultades marcadas a lo largo de su trayectoria escolar que les impiden sacar provecho al currículo y a las enseñanzas dentro del aula de clase (Soto, 2008).

Las barreras que se les pueden presentar a los jóvenes en su paso por la educación formal pueden ser de diversa índole: emocionales, familiares, interpersonales, relacionadas con el proceso de enseñanza y aprendizaje o con el clima de la institución educativa en la que estén inmersos; usualmente estas condiciones vienen acompañadas de factores o fenómenos mucho más complejos o profundos (cómo las relaciones que en cada contexto social, institucional y personal tejen los vínculos entre la sociedad, los sujetos, la cultura, los saberes, la escuela como institución etc), y en la mayoría de los casos, desembocan en fracaso escolar (Escudero, 2005). Así, este concepto comprende una amplia distinción de los factores que lo caracterizan, involucrando no sólo al individuo, sino también, las dimensiones sociales, culturales, económicas y políticas que lo permean, provocando un desequilibrio en su transitar escolar. Por ello, la educación adquiere una creciente centralidad en las expectativas de los múltiples actores de la sociedad, en un presente donde el acto de educar se vuelve cada vez más complejo (Díaz y Pinto, 2017).

2.3.1 Barreras en el contexto educativo

El fenómeno de la educación, materializado en derecho universal como proyecto moderno, lleva asociado una serie de deseos y metas, que históricamente han buscado ser alcanzados en su seno. La institución escolar y el imperativo de la escolarización ha conllevado la aparición de nuevos planteamientos y enfoques hacia las funciones de la educación, reduccionistas e imprecisos; y de nuevas dificultades sociales derivadas de las políticas educativas y de la propia organización y dinámica escolar (Bayarri, 2018).

La historia de la educación, con respecto a los grupos vulnerables que se encuentren en situación de riesgo, ha sido construida por la premisa de eliminar las prácticas educativas generadoras de segregación, discriminación o exclusión en las aulas. Esta premisa ha propiciado distintas transiciones de enfoques que, a través del tiempo, han respondido a las necesidades inherentes de dicha población y que en la actualidad con el enfoque de educación inclusiva se busca responder a las necesidades, no solo de los grupos vulnerables (León, 2020).

El marco general que da sustento al análisis de la vulnerabilidad educativa de la población está dado por el ideal de calidad de vida. De este modo, se entiende que la educación es un elemento que actúa en sintonía positiva con las expectativas en cuanto a logros direccionados a una calidad de vida anhelada. El vínculo existente entre pobreza, vulnerabilidad, exclusión social y deserción escolar, obliga a reponer este tema en la agenda de las políticas educativas, considerando que la educación sigue siendo uno de los mecanismos fundamentales de inclusión social de las personas, y por tanto, como derecho humano básico, también es un medio que habilita a los sujetos para el ejercicio amplio de sus derechos. En efecto, quien en la actualidad no cuenta con la educación básica completa está prácticamente excluido de todas las instituciones sociales, culturales, políticas y económicas (Sabuda, 2007).

2.3.2 Factores que influyen en la vulnerabilidad educativa: intraescolares y extraescolares

El éxito o fracaso de los niños y adolescentes en la escuela son procesos complejos en los cuales confluyen y se articulan diversos factores de índole individual, familiar, social, material y cultural que se refuerzan y afectan simultáneamente (Espínola & Claro, 2010). Las condiciones estructurales y materiales de vida, las características socioeconómicas de los grupos sociales, las pautas culturales y los universos simbólicos de las familias y las comunidades educativas, determinan el desarrollo de actitudes, expectativas, acciones y comportamientos que no siempre favorecen el éxito escolar de los niños, niñas y jóvenes. Esto se ve reforzado por un tipo de organización escolar y de prácticas pedagógicas que consolidan estas probabilidades diferenciales de éxito, conformando un circuito causal que se refuerza constantemente (Escudero, 2005).

2.3.2.1 Factores intraescolares

Entre los factores internos en las escuelas que intervienen en los resultados académicos están la asignación y administración de los recursos, la capacitación y las condiciones de trabajo de los docentes, los salarios, los planes de estudio, el modelo de docencia, la percepción y creencias de los profesores sobre los alumnos. Dentro de los factores intraescolares se señalan los problemas conductuales, el bajo rendimiento académico, el autoritarismo docente y el adultocentrismo, entre otros elementos, como las principales causales que detonan la deserción temprana desde el sistema (Rumberger y Lim, 2008). Diversos estudios plantean que la escuela “fábrica” el fracaso escolar para muchos de sus niños y jóvenes. Con esto se quiere indicar que, la pérdida del valor atribuido a la asistencia y permanencia, también se relaciona con lo que ocurre dentro de la propia escuela. No son sólo los niños y jóvenes los

que por su desarrollo personal pierden el interés por asistir a la escuela, sino que ésta de alguna manera los “expulsa” (Raczinsky, 2002). Así mismo, las repitencias, las expulsiones y la sobre edad del alumnado, como antesalas de la deserción definitiva, son notoriamente más frecuentes en las instituciones educativas que atienden a sectores socioeconómicos de bajos ingresos (Espinoza y González, 2010).

Rumberger (1987) ha planteado que las variables intraescolares han recibido una considerable atención cuando estos factores se prestan más fácilmente a la manipulación en orden a mitigar el problema de la vulnerabilidad educativa. Lo cierto es que existe una amplia gama de estudios que aportan evidencia empírica que indica que una mayor probabilidad de abandono escolar se asocia con factores de vulnerabilidad, incluyendo los intraescolares, tales como: el pobre rendimiento académico, la alta movilidad estudiantil, la repitencia y la sobre-edad de los alumnos, así como al efecto combinado de éstas y otras variables (Cabrera y La Nasa, 2001). Todo proyecto de justicia social en educación, requiere abandonar las perspectivas de déficit y las aproximaciones esencialistas de los grupos minoritarios (Dietz, 2012). Esto permitirá, entender las experiencias de la vulnerabilidad educativa como la combinación de diferentes factores intraescolares (Ogbu, 1992), por ejemplo, las experiencias de opresión y prejuicios vividas por estudiantes de grupos sociales marginalizados, pueden estar relacionándose estrechamente con las negativas disposiciones internas hacia la diversidad cultural, por parte de los docentes (Kumashiro, 2000).

2.3.2.2 Factores extraescolares

Los factores extraescolares se identifican a la situación socioeconómica y al contexto familiar de niños, niñas y jóvenes como las principales causales del abandono escolar. Se mencionan la pobreza y la marginalidad, la búsqueda de trabajo, la disfuncionalidad familiar y las bajas

expectativas de la familia con respecto a la educación, entre otros desencadenantes (PREAL, 2003).

Los factores extraescolares mencionados en general, definen un tipo particular de vulnerabilidad, en este caso una condición de vulnerabilidad socioeconómica, la que se manifiesta en otros ámbitos como es el escolar. Los factores de riesgo que configuran la condición de vulnerabilidad en un ámbito dado son múltiples. En este sentido, la vulnerabilidad escolar debe entenderse como producto de la interrelación de una serie de variables tanto extra como intraescolares que sitúan a niños, niñas y jóvenes en una situación de riesgo, la que determina una mayor probabilidad de concreción de ciertas conductas, tales como la deserción escolar (Castro y Rivas, 2006). Así, dentro de las características que se asocian a mayores niveles de abandono se cuentan aquellas de tipo socioeconómico. Ahora bien, arribar a un concepto más sustantivo de vulnerabilidad escolar pasa necesariamente por establecer el vínculo entre dichos rasgos y su reflejo a nivel de las dinámicas propiamente escolares que desarrollan estos estudiantes (Espinoza y González, 2010).

2.4 Construcción de identidad en el tránsito por la educación

La identidad es un hecho vivencial y experimental, que siempre ha tenido una diversidad configurativa que se realiza a través de procesos de interinfluencias, donde intervienen numerosos factores, principalmente de orden social, biológico y geográfico. En medio de estas interinfluencias se despliegan las necesidades, intereses, preferencias, inquietudes, anhelos, voluntades y deseos de los seres humanos. Su existencia se complementa a través de la diferencia. Como la identidad humana se construye socialmente y es un componente participe del ejercicio de las estructuras ideológicas e institucionales, las formas

organizativas de la sociedad crean entidades, mecanismos y políticas para su gestión y desarrollo en una u otra dirección.

González y Hernández (2018) mencionan que ha sido y sigue siendo la educación uno de los espacios que, aunque se lo proponga o no de manera consciente, siempre participa del proceso que construye, elige, diseña, reproduce y promueve la identidad; lo más común se aprecia en la incorporación de programas de historia a los currículos escolares o en el diseño y ejecución de actividades culturales dedicadas a manifestaciones artísticas tradicionales (González y Hernández, 2018).

Wenger (2001) identifica la identidad en la educación, como una manera de hablar del cambio que produce el aprendizaje en la construcción del ser y sus trayectorias personales devienen en la configuración de las identidades. Lo fundamental es concebir las identidades como proceso, ya que el autor señala que construir una identidad consiste en negociar los significados de las experiencias de afiliación a comunidades sociales. Propone cinco caracterizaciones de la identidad: 1) como experiencia negociada: define quién es por las maneras en que se experimenta el yo por medio de la participación; 2) como afiliación a comunidades: definiendo quién es en función de lo familiar y de lo desconocido; 3) como trayectoria de aprendizaje: definiendo quién es en función de dónde se viene y hacia dónde se va; 4) como nexo de multifiliación: definiendo quién se es por las maneras en que se concilian las diversas formas de afiliación en una sola identidad; y 5) como relación entre lo local y lo global: definiendo quién es, negociando maneras locales de pertenecer a constelaciones más amplias y de manifestar estilos y discursos más amplios (Wenger, 2001). El ser un proceso socialmente necesario obliga a las estructuras institucionales de la educación a redefinir sistemáticamente las políticas para la protección y fomento del binomio identidad/diferencia. Como la educación se desarrolla en contextos sociales, donde

intervienen, además, intereses socio-clasistas, la labor se torna también en un proceso ideológico, que nunca va a ser neutral y es menos neutral, cuanto más neutral dice ser. La educación en la identidad es, a la vez, exploración, asimilación y reconocimiento del pasado. Ésta es una condición necesaria para enseñar el “quién soy”, el de “dónde vengo”, el “quiénes somos” y el de “dónde venimos” y generar con ello el compromiso con la naturaleza, el legado histórico, la nación, la familia y el trabajo y los demás (Martínez y Quiroz, 2007). Contribuir a la formación de una ciudadanía que se reconozca a sí misma y su cultura, y que al mismo tiempo aprenda a respetar la identidad del otro grupo es, entonces, una tarea evidente de la educación (González y Hernández, 2018).

3. COMUNIDAD OTOMÍE O ÑHAÑHU

3.1 ¿Quiénes son los Otomíes o Ñhañhu?

Los Otomíes o Ñhañhu son un pueblo originario de México con presencia en varias entidades de la República, se ubican en la zona Centro y hasta del Golfo de México, en las entidades de Estado de México, Hidalgo, Guanajuato, Querétaro, Puebla y Veracruz.

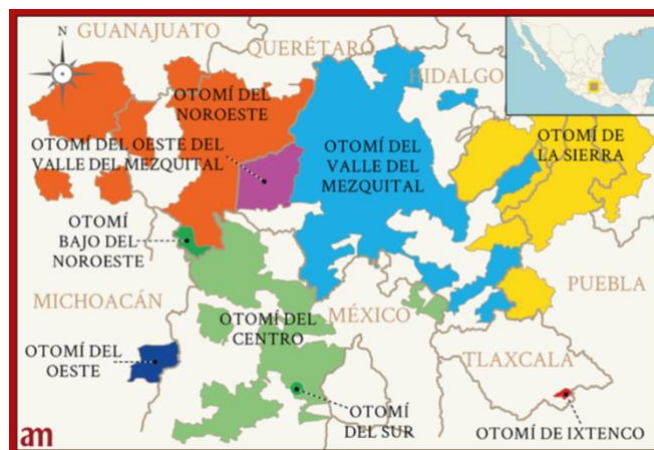


Figura 1. Mapa de los Estados de la República Mexicana que hablan Otomíe.
Imagen tomada de la revista Arqueología Mexicana No.85, 2019.

Es una de las etnias más relevantes numéricamente, pues la cantidad de hablantes de Otomíe, la ubica como la séptima más hablada con un total de 298 861 hablantes de tres años y más, lo que representa 4.16 por ciento de los 7, 364, 645 hablantes de lengua indígena que hay en el país (INEGI, 2020).

3.1.1 Lengua y vestimenta

Aunque el nombre genérico Otomíe es usado por la propia población indígena, ellos perciben



Figura 2. Mariana, Elena y Joselyn con vestimenta típica de la Comunidad Otomíe o Nõñhõ.

Fotografía propia.

Nota: Las fotografías e imágenes de elaboración propia no pueden ser utilizadas o difundidas para otros fines ya que cuentan con derechos de imagen y protección de los datos personales de las personas fotografiadas.

un matiz peyorativo en el empleo de esta palabra y prefieren denominarse a sí mismos *Nãñho* o *Nhãñhu*, de acuerdo con la variante dialectal en la que se inscriben como hablantes. Hacia el interior de las comunidades Otomíes, la lengua materna sigue siendo un dispositivo de identidad.

Con ella la población afirma su pertenencia de grupo y su origen común, e incluso genera un sentimiento de

solidaridad con otras regiones Otomíes del país que cuentan con variantes dialectales de esta misma lengua. Su lengua pertenece al grupo Otomangue, tronco Otopame, familia *Otom-Mazahua*. A pesar de tener variantes en el lenguaje, esto no limita la comunicación entre los Otomíes de diversas regiones (Mendoza, Ferro y Solorio, 2006).

La indumentaria y la lengua, generalmente, han sido utilizadas como medidores de la identidad de las poblaciones indígenas, dichos elementos se ligan directamente con la forma

de percibir su cultura, no por ello la modificación de estos alteraría de forma drástica su identidad étnica. La lengua y la indumentaria se encuentran en un proceso de modificación, debido a la influencia recibida de los medios de comunicación y por el contacto con otras sociedades, particularmente de la urbe. Actualmente, la gente de mayor edad, continúa utilizando la vestimenta que los ha caracterizado por mucho tiempo, aunque la región de Amealco parece darle mayor importancia a la vestimenta, esto debido a que las mujeres mayores continúan vistiendo sus trajes tradicionales con huaraches, chal y el quechquemétl, sobre todo, difunden el conocimiento de la vestimenta por medio de las artesanías, como las



Figura 3. Jóvenes Otomíes portando sus quechquemételes.

Fotografía propia.

Nota: Las fotografías e imágenes de elaboración propia no pueden ser utilizadas o difundidas para otros fines ya que cuentan con derechos de imagen y protección de los datos personales de las personas fotografiadas.

muñecas de trapo, características de la comunidad y que llevan el traje tradicional Otomíe (Castillo & Domínguez, 2002). Las mujeres son generalmente las que se encargan de preservar su vestimenta; hay variaciones del vestido, dependiendo de las regiones. El vestido consta, principalmente, de blusas, que anteriormente eran de manta, pero que han dado paso a telas sintéticas, aunque los bordados en ellas no se han perdido; también se usa la falda o enredo, con colores “vivos”; el quechquemétl de lana o algodón, principalmente de color negro y, en menor medida, blanco o rojo, con decoraciones de colores que dibujan figuras geométricas, zoomorfas y fitomorfas. Aunque los hombres han adoptado un estilo de vestimenta occidental, se dan algunos casos en que visten jorongos de lana o ixtle, sombrero y huaraches (Figuroa, 2001).

El uso del quechquemétl es común como prenda de vestir y su comercialización es limitada por los altos costos de producción y tiempo de manufactura, en virtud de que, al ser esta prenda de lana, el proceso de elaboración implica desde la limpieza, lavado, cardado, hilado y tejido en telar de cintura, hasta la aplicación de tintes a base de materias primas como el añil. Las fajas, que solamente realizan las mujeres de avanzada edad, tienen varios significados y cumplen una función muy importante dentro de la tradición Otomíe. Cuando la mujer indígena termina el proceso de parto, le colocan la faja alrededor de la cintura, apretándola suficientemente, se cree que, si no se hace de esa manera, los humores despedidos por la mujer pueden subir por el cuerpo y envenenar a la mujer. Hasta que la madre está adecuadamente fajada se atiende al recién nacido. La faja también sirve para detener la falda, ya que sólo da dos vueltas alrededor de la cintura. También algunos hombres usan la faja para detener los pantalones (Castillo y Domínguez, 2002).

La vestimenta de los jóvenes, principalmente la masculina, se ha tornado al estilo occidental por diversos motivos: resulta más fácil de encontrar en los mercados o tianguis; este tipo de ropa se utiliza además con la finalidad de relacionarse o sentirse parte del mundo exterior. De esta manera, los Otomíes han aceptado elementos de otras culturas ante la necesidad de obtener de ellas recursos económicos y educación, algunos jóvenes asisten a escuelas de poblaciones vecinas (Figueroa, 2001).

3.1.2 Artesanías

Las artesanías también representan una importante forma de preservar sus elementos culturales y manifestarlos al exterior. En las dos regiones indígenas de Querétaro se confeccionan hilados,

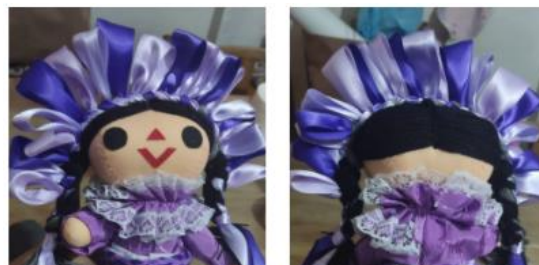


Figura 4. Muñeca de trapo “Lele”, elaborada por Cristian.

Fotografía propia.

Nota: Las fotografías e imágenes de elaboración propia no pueden ser utilizadas o difundidas para otros fines ya que cuentan con derechos de imagen y protección de los datos personales de las personas fotografiadas.

tejidos o bordados; apoyándose, para su elaboración, en la utilización de telares, ruecas, malacates, fibras, tarabillas y tornos. Anteriormente se realizaban huacales y mecapales, y se trabajaba la jarcia, la vara y el tule. En la región de Amealco se elabora en mayor medida la artesanía, no sólo para uso de la comunidad, sino para el comercio. Algunas personas todavía confeccionan morrales, quechquemétles, fajas, faldas, huaraches, etc., utilizando principalmente algodón, hilaza, seda, cuero, ixtle y palma; materiales que han sido empleados desde siglos anteriores. Actualmente, se realizan artesanías con mayor intensidad en las comunidades de San Ildefonso Tultepec y Santiago Mexquititlán. En la primera, los habitantes de las localidades de El Rincón, Yosp, El Bote, Mesillas y Barrio Centro, eran considerados como artesanos, al igual que los de los seis barrios de Santiago Mezquititlán pero, en las últimas décadas, la emigración se ha sobrepuesto de tal manera, que la artesanía ha sido relegada a un segundo término. En Santiago Mexquititlán el trabajo artesanal se basa en la producción de muñecas de trapo y textiles (Figueroa, 2001).

3.1.3 Educación

Las costumbres, las tradiciones y el mundo simbólico que dan sentido al actuar y pensar Otomí se adquieren desde temprana edad en el seno del hogar. Ahí los padres transmiten a sus hijos los conocimientos, explican la importancia de sus tradiciones y las actividades propias de la costumbre de este grupo indígena. La educación formal o institucional se inicia a la edad de seis años y suele terminar entre los doce y quince años, edad en que los jóvenes empiezan a trabajar. Este tipo de educación se adquiere en escuelas oficiales, básicamente en tres niveles: jardín de niños, en donde aprenden actividades que ayudan al desarrollo psicomotriz y que refuerzan el habla. En segundo nivel está la primaria, en donde los niños aprenden lo concerniente a la historia nacional y regional, un panorama del medio ambiente

y la vida comunitaria, así como matemáticas y español. En el tercer nivel está la telesecundaria, que es un sistema de educación vía satélite. También existen comunidades que cuentan con el servicio de educación media superior a través del sistema de video bachillerato. Aquellos jóvenes que lo deseen, pueden contar con el apoyo de sus padres para continuar sus estudios en la cabecera municipal al ingresar en alguna carrera técnica o bachillerato. Son pocos los que se desplazan a la ciudad de Querétaro para estudiar una licenciatura (Mendoza, Ferro y Solorio, 2006).

La infraestructura en el aspecto educativo no se presenta muy amplificada; hay localidades que no tienen fácil acceso a la educación, aunque las cabeceras municipales tienen escuelas desde nivel preescolar hasta superior, permitiendo satisfacer la demanda en las diversas poblaciones de los municipios. Las escuelas de nivel básico así como las de nivel medio superior también tienen presencia en las comunidades indígenas (Figuroa, 2001).

Algunas de las instituciones educativas de nivel primaria que están en las poblaciones otomíes ofrecen una educación llamada “bilingüe”; sin embargo, esta educación es muy parcial y está siempre enfocada hacia la occidentalización de los alumnos. A pesar de proclamarse bilingüe, es la lengua española la que se usa como base; además, se fomentan los valores culturales que no corresponden a los otomíes, dando condiciones para la aculturación y enfrentando la educación dada por los padres a la educación formal o institucionalizada, proveniente de los organismos gubernamentales. De esta forma, la educación bilingüe no ha servido como un enlace que preserve los elementos identitarios a la vez que dé herramientas de conocimiento; más bien, se ha identificado con la perspectiva de alentar el acercamiento de los indígenas hacia la cultura occidental (Figuroa, 2001).

3.1.4 El Pueblo de Santiago Mexquititlán

Su relevancia deviene de ser el pueblo originario de la Comunidad Otomíe o Ñhañhu con quien se desarrollará esta investigación. El pueblo de Santiago Mexquititlán, históricamente, ha ocupado la zona central y sur del Estado de Querétaro, aunque los datos varían sobre el número de municipios y localidades en los cuales se distribuyen. Principalmente se ubican en los municipios de Tolimán, Cadereyta, Ezequiel Montes y Amealco. Según el Programa Estatal de Etno-desarrollo del Gobierno del Estado de Querétaro, la región Otomíe abarca, en su conjunto, una superficie total de 55, 900 hectáreas (Figuroa, 2001).

La comunidad de Santiago Mexquititlán o Nsantyo -como la llaman los otomíes-, pertenece al municipio de Amealco de Bonfil, Querétaro. Es una Comunidad Otomíe o Ñhañhu-mestiza con un asentamiento rural disperso, con una población de alrededor de 15000 habitantes, la mayoría de la población son hablantes del ñhañhu u Otomíe (alrededor de un 80%). La población se encuentra dividida en seis barrios: Barrio primero, cuyo significado es *doniko* que quiere decir Centro barrio, Barrio segundo significa *nosda*, quiere decir Tepozán, el Barrio tercero significa *toji*, que quiere decir mezquite, el Barrio cuarto San Diego, el Barrio quinto el Pastoreo y el Barrio sexto San Felipe (Figuroa, 2001).

Santiago Mexquititlán es una delegación política del municipio de Amealco. Cuenta con un delegado y policías municipales, los cuales perciben sueldos del municipio. La

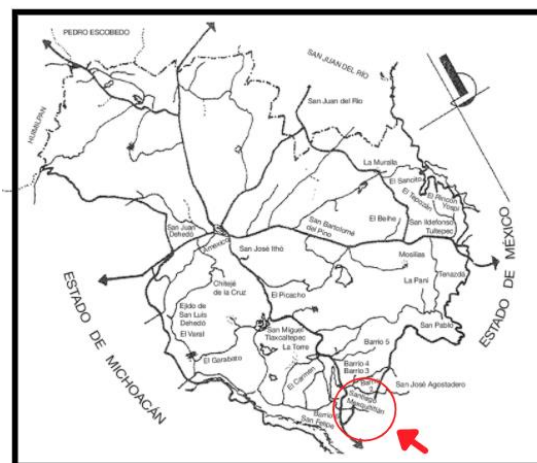


Figura 5. Mapa del municipio de Amealco, Querétaro, que muestra la ubicación del Pueblo de Santiago Mexquititlán.

Imagen tomada de Valverde, 2019.

organización tradicional está sostenida en cargueros y mayordomías; en la comunidad el sistema de capillas.

En las actividades cotidianas también se muestra la importancia de las creencias religiosas. Durante la siembra, cuando se construyen edificaciones, cuando se cosecha o cuando se toma algo de la naturaleza, se le pide permiso a la tierra para no ofenderla y, en ocasiones, se realizan comidas a manera de ofrenda. A pesar de que la gente tomó como base religiosa lo enseñado por el catolicismo, no por eso ha dejado de creer en la existencia de brujos y nahuales, que pueden transformarse en animales para perjudicar a los demás. Son los antepasados quienes cuidan de la familia, por ello se realizan rituales y ofrendas con flores, velas, comida y rezos para recordarlos.

3.2 La Comunidad Otomíe o Ñhañhu en la urbe

La mayoría de las personas del campo ven la migración como una medida para salir de su situación de pobreza. Dirigirse a las grandes ciudades, se considera una oportunidad para acceder a mejores condiciones de vida. La importancia de la migración indígena a los centros urbanos, ha merecido hace ya varias décadas una amplia gama de estudios dedicados a los diversos aspectos de este fenómeno, desde la inserción en el mercado laboral urbano, hasta la manera de recrear algunas formas culturales propias (Romer, 2008). La presencia de los indígenas en las ciudades está ligada indiscutiblemente al proceso de migración interna, urbanización e industrialización mexicana.

3.2.1 ¿Por qué llegan a la CDMX?

En Santiago Mexquititlán, el proceso de apertura a la cultura mayoritaria, inició en gran medida por la migración. Hasta la primera mitad del siglo XX, la movilidad de los habitantes

de esta comunidad se restringía a ir a las ciudades y pueblos cercanos a vender productos artesanales que elaboraban, sus excedentes agrícolas o animales domésticos pequeños durante los meses cuando no había actividad agrícola (Castillo y Domínguez, 2002).

Según Lourdes Arizpe, existen tres factores que fueron determinantes para que la población de Santiago Mexquititlán saliera en busca de otra alternativa para su sustento: en primer lugar, en 1944 dejaron de percibir la dotación de agua que les correspondía; segundo, debido al crecimiento de la población, la tierra se dividió en parcelas cada vez más pequeñas con las generaciones subsecuentes y lo que se producía no alcanzaba para el mantenimiento de las familias; tercero, en 1947 una epidemia de fiebre aftosa provocó el sacrificio de los animales que poseían los habitantes, por lo tanto se vieron privados de recursos alimenticios y de un importante medio para llevar a cabo el trabajo agrícola (Arizpe, 1979).

Según Albertani (1999) las principales regiones expulsoras de otomíes hacia la Ciudad de México son el Valle del Mezquital en Hidalgo, Tolimán y Amealco en Querétaro, y Tierra Blanca en Guanajuato. Muchos de estos migrantes ven a la ciudad como "un mal necesario", vienen con la expectativa de ganar dinero para regresar a sus comunidades de origen o mandarlo a sus familias para que tengan una mejor calidad de vida (Albertani, 1999).

Dentro de las regiones otomíes de Querétaro, la emigración ha sido una constante desde hace mucho tiempo. El aspecto semiárido que caracteriza a gran parte del territorio queretano es muestra de la poca accesibilidad para la producción; la migración no sólo es característica de las zonas indígenas, sino de todo el Estado. Datos de la COPLAMAR mencionan que para 1970, en la región indígena de Querétaro, la emigración alcanzaba alrededor de una quinta parte de su población. Las causas de la emigración han sido diversas. Preponderantemente se da como una adaptación a las necesidades económicas, ya sea por las pocas posibilidades de empleo, los bajos rendimientos y riesgos de la producción agrícola en regiones poco

productivas, así como por los apoyos que tienden a ser muy reducidos. Todo ello causa el traslado de los pobladores hacia otros lugares con mayores oportunidades (Figuroa, 2001). Inicialmente, los hombres salieron a buscar trabajo a la Ciudad de México, sobre todo; durante los días de labor permanecían en la urbe y regresaban al pueblo los fines de semana; sin embargo, al cabo de un tiempo decidieron permanecer definitivamente, dado que la decisión de emigrar y radicar permanentemente en la Ciudad de México, tiene como finalidad el sostenimiento de la familia y el mejoramiento de las condiciones de vida (Farfán y Fernández, 2001).

Los hombres trabajaban como macheteros en los mercados y de mozos en casas particulares, mientras que las jóvenes se empleaban de sirvientas. Posteriormente, los hombres ampliaron su campo de actividades al emplearse en el ámbito de la construcción, que más tarde se volvió una de sus actividades principales, al igual que la venta ambulante. Las oportunidades ocupacionales para las mujeres eran aún más limitadas, las jóvenes entraban al servicio doméstico, pero las mujeres casadas o con hijos, quedaban trabajos de lavaplatos en los mercados, lavandera o vendedoras ambulantes, este último les permitía que sus hijos estuvieran con ellas todo el tiempo (Arizpe, 1975 citado en Romer, 2014).

Años posteriores, surgió un fenómeno que ilustró la situación de la falta de oportunidades de empleo para la población migrante que carecía de capacitación alguna; la mendicidad, como una actividad lucrativa que les aportaba recursos en menor tiempo. La autora, sugiere que le llama la atención, que este tipo de actividad no era muy común en migrantes indígenas de otros pueblos, que, a diferencia de ellos, despreciaban la mendicidad. Lo anterior, trajo como consecuencia un trato específico a los migrantes de Santiago Mexquititlán, ya que se les adjudicó una reacción cultural especial a su condición, los miraban como el grupo marginado y poco integrado a la sociedad nacional, además de muy pobres. Esto podría explicar su

actitud de gran desconfianza, agresividad y resentimiento contra una sociedad nacional que consideraban usurpadora y que merecía ser engañada. Incluso se les consideraba como el pueblo más atrasado y que no quería progresar, generando dificultad en su integración al sistema urbano. Esta separación étnica tuvo influencia en el tipo de migración temporal y en la falta de interés en integrarse en la sociedad urbana, condicionando a un gran desinterés o rechazo en el ámbito escolar o técnico (Arizpe, 1975 citado en Romer, 2014).

Las mujeres comenzaron a migrar posteriormente; en un principio fue con el fin de ayudar a sus esposos, hermanos y parientes en las labores domésticas, pero gradualmente también se incorporaron a la fuerza laboral para obtener más recursos para su sustento. La llegada y la posterior residencia permanente de los otomíes en la capital del país fue un ‘desencuentro’ con una sociedad que históricamente ha rechazado a los indígenas; la migración únicamente cambió el marco geográfico, pero no el sistema de distinciones y clasificaciones sociales (que ha regido las relaciones entre ambos grupos sociales, pues) al igual que en sus lugares de origen, en la Ciudad de México los indígenas se encuentran en una condición de minoría étnica (Oehmichen, 2011).

4. Jóvenes indígenas

4.1 ¿Quiénes son los jóvenes?

La juventud es una etapa de la vida con características biológicas, emocionales, económicas, sociales y culturales que la distinguen del conjunto poblacional y por esos atributos, constituye una gran reserva de vigor, talento, adaptabilidad y capacidad de innovación de la población como un todo (Cordera y García, 2012).

Por ello, es necesario entender la juventud como una construcción social, relativa, histórica e ilegible en sí misma, que se ubica dentro de las estrategias de producción y reproducción

de una sociedad determinada, con las formas mediante las cuales, cada sociedad organiza la transición de lo que considera la infancia a lo que supone la vida adulta. Es por eso, que existen ciertas condiciones culturales que remiten a las instituciones que intervienen en su definición social y elaboraciones subjetivas que la construyen, así como las percepciones que este sector genera sobre sí mismo (Reguillo, 2000).

Los jóvenes como sujetos sociales comienzan a definirse, al menos en términos del análisis social, a partir de la segunda mitad del siglo XIX. Desde entonces se ha considerado que ser joven no se refiere exclusivamente a una etapa biológica, sino más bien a una construcción social, que en el caso de Occidente se ha fundamentado en preceptos de la revolución industrial: “la juventud es un producto de la sociedad burguesa, de la sociedad capitalista, antes la juventud no existía, ¿pero es que acaso antes no había jóvenes? Sí, efectivamente uno podría decir [que] jóvenes siempre hubo, mientras que juventud no, la juventud como fenómeno social, en los términos occidentales que hoy se comprenden, es un producto histórico que deviene de las revoluciones burguesas y del nacimiento y desarrollo del capitalismo” (Balardini, 2000).

Por ello, siguiendo a Bourdieu (1990), la juventud se tomará como una categoría abstracta, ya que no se puede concebir al sujeto como una unidad social con intereses comunes, por el hecho de compartir un rango de edad, por ello, es necesario categorizar la juventud a condiciones juveniles, para entender y explicar las nuevas formas en las que se adquiere la estructuración social de la juventud, tanto su extensión como sus contenidos específicos son dinámicos y contextuales; varían en función de cada cultura, época y estructura social (Igreja, 2008).

Para entender entonces a las juventudes y a los jóvenes actuales como una categoría de análisis, más que como simples sujetos de investigación, es preciso ver la juventud (en

singular) como condición social que va más allá de las características biológicas y psicológicas que puedan atribuírsele a esta etapa de la vida, aunque no significa restarles importancia. Al ser categorizada como condición social, la juventud adquiere relevancia y sentido dentro de un contexto histórico y situacional específico, por lo que el significado, los roles y las prácticas que le son atribuidas socialmente varían de acuerdo a las épocas y a los diferentes escenarios sociales en los que se encuentren inmersos (Valenzuela, 1998 citado en Serrano, 2016).

Es necesario tomar en cuenta en el abordaje conceptual de la condición de juventud el carácter de selectividad que ésta alberga. Estos criterios de selección pueden variar desde la edad cronológica, hasta pensar a los jóvenes en relación a las prácticas, interpretaciones y experiencias diferenciadas que desempeñan y que los distingue como grupo social frente a otros (Pérez, 2004). Su complejidad, también depende de los enfoques y las perspectivas desde donde se puede abordar su análisis, Pérez (2008) y Saraví (2009) señalan que existen dos principales perspectivas 1) La juventud como etapa de transición en el curso de vida desde la mirada sociodemográfica: desde este enfoque la juventud es vista como un periodo de transición del ser niño al ser adulto, estando delimitado por rangos de edad específicos que se entrecruzan con expectativas sociales depositadas en los sujetos jóvenes, en un plano social y cultural determinados (Saraví, 2009), expectativas que se generan en relación al entramado de condiciones sociales -como etnia, clase o género- en el que se insertan los actores, quedando establecido en las diferentes sociedades quién, cuándo y cómo se es joven (Esteinou, 2005). La juventud como identidad cultural: desde esta mirada la juventud adquiere diversas formas en relación a los contextos sociales, por lo que su heterogeneidad debe plasmarse de la pluralidad, nombrándose como “juventudes”, así las juventudes se construyen mediante un proceso social y cultural a partir de las condiciones institucionales;

las cuales señalan como deben ser los jóvenes, qué prácticas deben desarrollar y cuáles son las imágenes que les representan socialmente (Urteaga, 2011) y las condiciones de la propia construcción del joven, que son definidas a partir de la creación de imágenes culturales que los propios jóvenes crean al constituirse actores sociales, identificándose a través de formas de conocimiento y reconocimiento simbólico, como en los espacios y territorios que ocupan, los que producen y de los que se apropian, así como en las actividades y producciones que realizan dentro de los espacios institucionales como la escuela, trabajo y familia; fuera de ellos como el tiempo libre y el ocio (Feixa, 1998 citado en Serrano, 2016).

4.2 ¿A quién se le considera joven en México?

En México para referirse a la juventud, se usan a veces de manera indiferenciada los términos “adolescente”, “menor” o “joven”, sin especificar definiciones en cada caso y variando los grupos etarios de referencia que, para el primer caso pueden variar de 12 a 15 o 16 años o extenderse hasta las 18; para el segundo término, usado generalmente en el ámbito jurídico o de ciudadanía, significa menor de 18 años; y, para el de “joven” la variación puede estar entre los 12 o 15 años como límite inferior, hasta los 25 o 29 años como superior (Valenzuela, 1990).

Es necesario visualizar de qué manera algunos organismos e instituciones internacionales y nacionales consideran a las personas jóvenes:

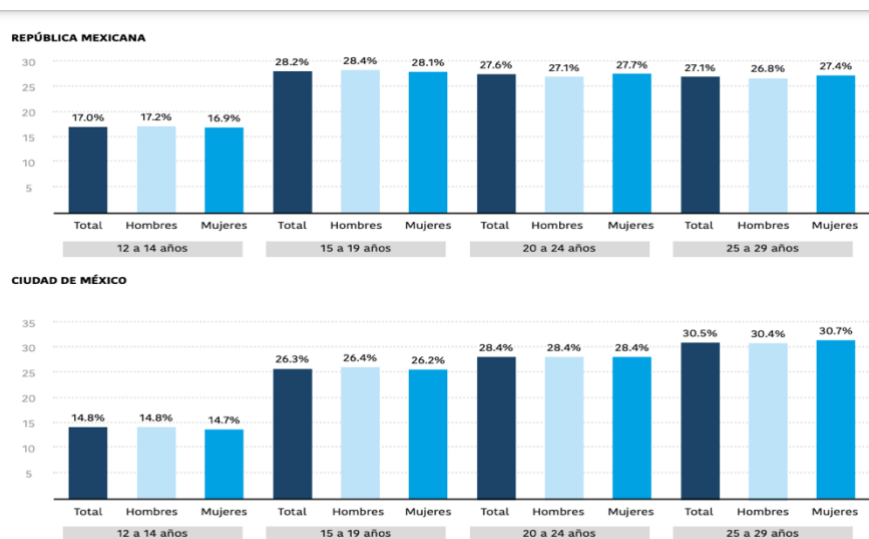
- La Organización Mundial de la Salud (OMS) define a las personas jóvenes como las personas entre las edades de 10 y 24 años. Los adolescentes son el grupo de edad de 10 a 19 años, y los jóvenes el grupo de edad de 15 a 24 años. Este es el período en que hacen la transición de la niñez a la adultez (OMS, 2012).

- El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) considera jóvenes a quienes tienen entre 15 y 24 años de edad.
- El Consejo Nacional de Población (CONAPO), considera jóvenes a los hombres y mujeres de 15 a 24 años de edad.
- Para el INEGI una persona joven es aquella que tiene entre 15 y 29 años de edad.
- La Ley del Instituto Mexicano de la Juventud (IMJUVE), dicta que una persona joven es quien se encuentra entre los 12 a los 29 años de edad.

La Secretaría de Educación Pública considera jóvenes al grupo de edades de 12 a 29 años.

4.2.1 Características demográficas de los jóvenes en México y la Ciudad de México

Según cifras del Consejo Nacional de Población (CONAPO), se estima que para 2020 en



México residen alrededor de 39.2 millones de personas adolescentes y jóvenes (12 a 29 años). La Ciudad de México concentra al 6.6% de la población joven total del país.

Figura 6. Tabla Estimaciones de CONAPO sobre la edad mediana de la población en México 2020.

La edad mediana de la población en México ha sufrido un importante aumento en las últimas tres décadas, ubicándose en los 28.5 años en 2020 (Estimaciones de CONAPO, Proyecciones de la Población de México y de las Entidades Federativas, 2016-2050). Sea en cifras relativas

o absolutas, el número es menor –en alrededor de un millón– al compararse con 2010 (CONAPO, 2000). En Ciudad de México, la población joven representa el 26.9% de la población total de la entidad, mientras que a nivel nacional este porcentaje representa el 30.7% de la población total. A nivel nacional, los jóvenes representan la cuarta parte de la población, con porcentajes cambiantes según las entidades federativas.

La edad es un elemento que marca diferencias entre los jóvenes, que puede frenarlos o darles oportunidad de asumir algunas obligaciones. Este Censo da cuenta que México está dejando de ser un país de jóvenes y el multicitado bono demográfico ya no representa una promesa de cambio y prosperidad (Navarrete, 2022).

Según CONAPRED (2020) se trata de uno de los grupos etarios más numerosos, que en 2020 alcanzó su nivel más alto. El problema principal de este grupo de población es la pobreza, pues casi la mitad de ellas y ellos vive en dicha situación. Las personas jóvenes enfrentan un problema de discriminación estructural que es reproducido por el Estado, la sociedad y el sector privado. Dado que se les percibe como amenaza para la cohesión social, muchas veces se les excluye de espacios y oportunidades laborales o educativas, y se impide el reconocimiento de sus derechos, especialmente los sexuales y reproductivos. Es común que las y los jóvenes enfrenten discriminación por su condición social, su apariencia física (ligada a su condición económica), la escuela donde estudiaron, el lugar donde viven, o incluso sus publicaciones en redes sociales. Todas estas acciones contribuyen a que la mayoría de las personas jóvenes de México se mantenga en pobreza o no pueda ascender socialmente (CONAPRED, 2020).

La medición de la pobreza se realiza con la metodología desarrollada por el CONEVAL, la cual permite profundizar en el estudio de la misma ya que, además de medir los ingresos, se

analizan las carencias sociales desde una óptica de los derechos sociales y desde un enfoque multidimensional, en el cual al ingreso se le suman la garantía del acceso a 6 derechos sociales (seguridad alimentaria, rezago educativo, acceso a la salud, acceso a la seguridad social, calidad y espacios de la vivienda y acceso a los servicios básicos de la vivienda). A la falta de la garantía de los derechos sociales se le conoce como “carencia social”. En México, el 71.8% de las personas adolescentes y jóvenes presentan al menos una carencia social (CONEVAL, 2020). De igual manera es posible aproximar la vulnerabilidad de las personas jóvenes a partir de la categorización que ofrece el CONEVAL. En este sentido, se visualiza que para 2020, el 28.0% de la población total presentó condiciones de vulnerabilidad por carencias, mientras que para el total de la población de personas jóvenes este porcentaje fue de 32.1%, lo que la ubica frente a un mayor riesgo de caer en pobreza con respecto a la población general. Por último, y por considerarlos como carencias sociales que condicionan las posibilidades de las personas jóvenes para construir un mejor futuro así como para sus familias, conviene recalcar la diferencia observada entre los niveles de prevalencia en las carencias de acceso a los servicios de salud y la seguridad social. Las desigualdades que enfrentan las personas jóvenes resultan en su gran mayoría de procesos históricos y sistémicos de exclusión social, cuya solución no depende de la intervención de un único actor social, sino del trabajo coordinado de gobiernos, empresas, sociedades y de las mismas personas adolescentes y jóvenes (IMJUVE y CONAPO, 2021).

4.3 Definiendo a la juventud indígena

El concepto de juventud puede ser delimitado e interpretado desde varias aristas: como periodo de vida desde períodos biológicos (asociados a la edad cronológica y cambios

fisiológicos), criterios jurídicos (en relación a la mayoría de edad), criterios socio demográficos (como período de transición a la adultez), criterios de identidad (vinculados a las prácticas y culturas juveniles, y en algunos casos también se toma en cuenta la autoadscripción como referente para determinar quién es joven (Gómez, 2008).

Es por ello que mirar a los jóvenes indígenas permite dar cuenta del cómo ellos mismos, individual y colectivamente, re-estructuran y (re) significan sus trayectorias a través de los estilos de vida que (re) configuran sus prácticas cotidianas y los espacios de socialización de los que se apropian y reinventan; la condición juvenil que les da elementos de identificación a partir de la edad y generación a la que pertenecen y la condición indígena que les moldea una percepción y consciencia de sí mismos (Durín y Pernet, 2010).

La condición juvenil que recae en las y los jóvenes indígenas urbanos, se visibiliza en la complejidad de diversas situaciones y tensiones que viven en su día a día, permeando en su identidad, que ha sido marcada por la asimetría y la desigualdad, viviendo condiciones de permanente impacto cultural, derivando problemas de integración en ambos medios. Por lo tanto, el ser joven se concibe como una etapa de la vida en donde se consolidan los valores de la sociedad y debe construirse la madurez hacia la vida adulta para buscar culturas e identidades propias frente a un mundo cambiante (Ruiz, 2011).

Es así como la juventud indígena se inscribe en un territorio demarcado y definido por la posesión de la memoria histórica, que circula de boca en boca y de una generación a otra, una lengua, a partir de la cual se identifica un idioma común, una organización que define lo político, cultural, social, civil, económico y religioso, un sistema comunitario de procuración y administración de justicia, que implica construcciones sociales basadas en significaciones histórico-culturales, donde los grupos sociales definen “la juventud”, “los jóvenes”, “ser

mujer joven” y “ser hombre joven” con base en significados y valoraciones específicos (Díaz, 1996).

En este sentido, se comprende a la juventud indígena como una “construcción cultural” relativa en el tiempo y en el espacio. Es decir que para estudiarla deben de considerarse sus condiciones sociales (normas, comportamiento e instituciones que distingan a los jóvenes de otros grupos de edad), y también, los valores, atributos y ritos asociados específicamente a la idea de juventud (Feixa, 1999).

No se debe olvidar que para analizar la construcción de la juventud en contextos indígenas, se debe partir de lo que la propia comunidad o pueblo define sobre sus integrantes y relaciones y por supuesto, la propia voz de los actores juveniles. La juventud indígena se caracteriza por la edad social que puede o no estar relacionada con la soltería y con ciertos rasgos culturales definidos desde la construcción de género, así mismo, la juventud indígena tiene una relación inherente con el reconocimiento de las normas y las prácticas sociales sustentadas en la membresía comunitaria (Romer, 2008).

Por ello, la juventud indígena como concepto tendría que reconocerse alejada de una definición ingenua, aséptica; al contrario, debería afianzarse como un concepto que destaca y prosigue, pondera y minimiza, condiciones que aluden a procesos naturales en las representaciones sociales (Valenzuela, 2004). Así mismo, la edad, la lengua y ciertas características físico-sociales son determinantes para definir la juventud indígena. No sin olvidar dejar de lado que lo juvenil es cambiante, se produce en lo cotidiano, se construye en las interacciones, en las relaciones de poder y es transitorio (Esteinou, 2005), dando centralidad al joven como protagonista de su propia trama juvenil, creador de su propia realidad, rescatando el consumo y las producciones culturales que realiza, así como las prácticas y los espacios sociales que recrea (Urteaga, 2008).

4.4 El papel de los jóvenes dentro de sus comunidades.

Las imágenes de lo juvenil indígena contemporáneo en la sociedad mexicana actual y más allá de las fronteras revelan un sujeto diverso, heterogéneo, dinámico, mucho más individualizado y en desplazamiento constante entre la institucionalidad de la modernidad mexicana (educación, profesión, empleo, mercado, consumo, organización sociocultural y política en defensa y realización de sus derechos y territorios como pueblos originarios, etcétera), los parámetros de socialización “tradicionales” y los nuevos escenarios de supervivencia como la migración, violencias, informalidad y, muchas veces, ilegalidad como jóvenes y como indígenas, el papel que ejercen dentro de la comunidad, puede entrelazarse con asuntos de confrontación y negociación en su protagonismo o bien autoría y agencia en la misma (Cruz y González, 2014).

Según Romer (2014) en su libro *Migrantes indígenas en la Ciudad de México: procesos de emancipación e inserción urbana*, expresa que el nacimiento de lo etno juvenil es reciente y representa una grieta generacional entre los adultos mayores y los jóvenes actuales, quienes ya no se someten ciegamente a los mandatos sociales ni a las prescripciones culturales, sino que más bien negocian su posibilidad de vivir de una forma en la que son más libres como individuos, mientras mantienen y alimentan el vínculo colectivo. Son los jóvenes mismos quienes conscientemente deciden construir y vivir su juventud lejos de los sistemas normativos en torno a la edad y el género comunales, ancestrales o antiguos, que sienten que les oprimen y coartan su presente (Romer, 2014).

Uno de los impactos más importantes a que se enfrentaron las familias en el proceso migratorio, es el conflicto con los jóvenes. En la Ciudad, los indígenas migrantes se confrontan a un nuevo sujeto, el joven, que demanda un espacio de manifestación y de participación propio. Son hombres y mujeres que reivindican el derecho de disfrutar de su

juventud, de ser joven, una etapa entre la infancia y la edad adulta, muchas veces no conocida en la comunidad de origen (Pérez, 2008).

El joven indígena, principalmente aquel que ya nació en la ciudad, siente que vive entre dos mundos: el de la modernidad, que le permite un mayor acceso a los bienes de consumo y los medios de comunicación, insertándose en un contexto intercultural, y el de la tradición, de la cultura de sus padres y de los vínculos con la comunidad de origen. Los estudios que se han dirigido hacia los temas de jóvenes han demostrado que ellos viven este proceso con muchas tensiones (Igreja, 2008).

Los jóvenes no se consideran como pre-adultos sino como un estrato específico y diferenciado de la población que tiene necesidades y potencialidades diferentes a las de otros grupos de edad. Se les conceptualiza como agentes activos del cambio social y, al mismo tiempo, como un conjunto humano con necesidades y demandas específicas (Cordera y García, 2012).

5. Derechos Humanos de los pueblos y comunidades indígenas

5.1 ¿Qué son los Derechos humanos?

Los Derechos Humanos son el conjunto de prerrogativas sustentadas en la dignidad humana, cuya realización efectiva resulta indispensable para el desarrollo integral de las personas. Este conjunto de prerrogativas se encuentra establecido dentro del orden jurídico nacional, en la Constitución Política de México, tratados internacionales y las leyes (CNDH, 2022).

Los derechos humanos son derechos inherentes a todos los seres humanos, sin distinción alguna de nacionalidad, lugar de residencia, sexo, origen nacional o étnico, color, religión, lengua, o cualquier otra condición. Todos tenemos los mismos derechos humanos, sin

discriminación alguna. Estos derechos son interrelacionados, interdependientes e indivisibles (CNDH, 2022).

5.2 ¿Por qué hablar de derechos de la población indígena?

Uno de los grupos que ha enfrentado diversas formas de discriminación, a lo largo de la historia, son las personas indígenas. Los orígenes de las prácticas discriminatorias hacia este grupo están ubicados a partir de la Conquista y se han ido reproduciendo a través de la historia. Los grupos y las personas indígenas no sólo han sido supeditadas y excluidas de sus derechos económicos y sociales, sino que esta exclusión los ha llevado a experimentar condiciones de elevada vulnerabilidad (COPRED, 2021).

Es por ello que los pueblos y las personas indígenas constituyen uno de los sectores de la sociedad mexicana que requiere mayor atención para su desarrollo económico, político, social y cultural, así como para recibir un trato digno, eliminando la discriminación a la que permanentemente se enfrentan. Por ello, es necesario construir en el país una cultura de respeto, tanto a sus derechos individuales como a los que adquieren como miembros de una comunidad: el disfrute pleno de sus derechos (CNDH, 2014).

5.2.1 ¿A quién se le considera una persona indígena?

Hay diferentes criterios para considerar quienes son actualmente las personas indígenas, son tres elementos los que, dependiendo de los consideraciones de cada institución, se establecen como definatorios: 1) El manejo de una lengua indígena; el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), la define como “Distinción de la población de 3 y más años de edad según declare hablar o no alguna lengua indígena”. Este es el criterio tradicionalmente más utilizado, sin embargo, excluye a las personas de tradiciones indígenas cuya lengua se ha perdido a través de las generaciones. 2) La autoadscripción: reconocerse como tal, de

conformidad con el Artículo 2° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos “La conciencia de su identidad indígena deberá ser criterio fundamental para determinar a quienes se aplican las disposiciones sobre pueblos indígenas”. El Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo, toma en cuenta idéntico criterio para determinar los grupos a los que se aplican las disposiciones del mismo. INEGI reconoce la autoadscripción indígena a partir del “Autorreconocimiento como persona indígena con base en su propia cultura, tradiciones e historia” (INEGI, 2015) y 3) La pertenencia a un hogar donde hay una persona que habla una lengua indígena; integrante de familia a decir de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), siendo el hogar la institución principal de socialización, transmisión cultural y conformación de la identidad considera población indígena a todas las personas que forman parte de un hogar indígena en donde el jefe (a) del hogar, su cónyuge y/o alguno de los ascendientes (madre o padre, madrastra o padrastro, abuelo (a), bisabuelo(a), tatarabuelo(a), suegro (a), declaró ser hablante de lengua indígena (CDI, 2015). A partir de esta conceptualización se puede percibir que si bien se considera como criterio principal el lenguaje, que tiene la posibilidad de integrar a quienes no la manejan (COPRED, 2015).

5.2.2 Los derechos de los pueblos y barrios originarios y comunidades indígenas residentes en la Constitución Política de la Ciudad de México

Los pueblos y comunidades indígenas tienen culturas, cosmovisiones y formas de vivir únicas y ancestrales, a través de las cuales preservan sus tradiciones y forman su identidad; sin embargo, pese a la vasta riqueza que éstos proporcionan a nuestro país, se les suele estigmatizar como un grupo atrasado o primitivo, lo que genera menosprecio y discriminación, situándolos en una condición de vulnerabilidad. Por ello, es necesario que se

promueva una cultura de respeto y de reconocimiento de los derechos humanos de los pueblos y comunidades indígenas, con el fin de llegar a ser una sociedad en la cual no existan desigualdades, falta de oportunidades ni daño a la dignidad y derechos fundamentales de los pueblos indígenas (CNDH-CUAED,s/f).

La Ciudad de México está habitada por personas y comunidades diversas, con diferentes costumbres, creencias, tradiciones y lenguas. Esa enorme riqueza y su valor cultural y social están reconocidos en la Constitución Política de la Ciudad de México. Los Pueblos y barrios originarios son aquellos que descienden de poblaciones asentadas en el territorio actual de la Ciudad de México desde antes de la colonización y el establecimiento de las fronteras actuales. Conservan sus instituciones sociales, económicas, culturales y políticas; sus sistemas normativos propios, su tradición histórica, territorialidad y cosmovisión o parte de éstas. Las Comunidades indígenas residentes son una unidad social, económica y cultural integrada por personas que forman parte de pueblos indígenas de otras regiones del país, quienes se han asentado en la Ciudad de México y de manera comunitaria reproducen total o parcialmente sus instituciones y tradiciones (Ciudad defensora, 2021).

Los derechos de representación y participación política de las personas pertenecientes a los pueblos y las comunidades originarias de Ciudad de México fueron reconocidos, por primera vez, con la reforma del 27 de mayo de 2010, por medio de la figura del consejo de los pueblos. Anteriormente, la Ley de Participación Ciudadana del entonces Distrito Federal no contenía un precepto que reconociera los referidos derechos. En la Constitución Política de la Ciudad de México, aprobada en 2017, como en la Ley de Derechos de los Pueblos Indígenas en la Ciudad de México, de 2019, finalmente se reconoce la composición plurilingüe, pluriétnica y pluricultural sustentada en los habitantes, los pueblos y barrios originarios históricamente asentados en la ciudad, así como los sistemas normativos indígenas. Lo anterior, en un

contexto en el que se tiene el registro de 154 pueblos y 56 barrios distribuidos en las 16 alcaldías (Jefatura de Gobierno, 2019).

El artículo 58 define a los pueblos, los barrios originarios y las comunidades indígenas residentes como aquellos que descienden de poblaciones asentadas en el territorio actual de Ciudad de México desde antes de la colonización y del establecimiento de las fronteras actuales, y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, sistemas normativos propios, tradición histórica, territorialidad y cosmovisión, o parte de ellas (Constitución Política de la Ciudad de México, 2020).

5.3 Elementos para abordar los sistemas normativos

Los sistemas normativos son principios generales, normas orales o escritas, instituciones y procedimientos que los municipios y comunidades indígenas reconocen como válidas y vigentes, y aplican en el desarrollo de su autogobierno, en particular en la definición de sus cargos y servicios, la elección y nombramiento de las autoridades comunitarias del gobierno municipal, la resolución de sus conflictos internos (Aguirre y Pozas, 1981).

El artículo 2º constitucional define a las comunidades indígenas como aquellas integrantes de un pueblo indígena, que forman una unidad social, económica y cultural, asentadas en un territorio y que reconocen autoridades propias de acuerdo con sus usos y costumbres. Al ser las normas las que rigen la vida de las distintas comunidades indígenas, éstas constituyen su propia estructura cultural, social y política, es por ello que el término que se debe utilizar es el de “sistemas normativos”, pues si bien son diferentes del sistema positivo mexicano, el derecho indígena es igual de importante (Aguirre y Pozas, 1981).

Con lo anterior, es importante reconocer los elementos por los que se componen: una base territorial, que puede ser una parcela o un poblado preciso demarcado por su posesión, una

base biológica, la cual compone la familia nuclear en la cual se visibiliza la división del trabajo, una cooperación económica y la mutua dependencia por el intercambio de obligaciones y derechos, así como la participación ritual en creencias y prácticas religiosas. También la cultura, que da cuenta de los rasgos tales como las fiestas, danzas, representaciones, el idioma, la indumentaria, entre otros, que constituyen la identidad de la comunidad, y que se transmiten de generación en generación y por último las organizaciones, que pueden ser de ente político, social y religioso (Aguirre y Pozas, 1981).

5.3.1 La especificidad de los derechos indígenas

Derivado de la situación de vulnerabilidad en la que se encuentran las personas indígenas, así como de las características propias de los pueblos indígenas que los identifican como tal, este sector de la población tiene una serie de derechos específicos, de ahí la importancia del reconocimiento de los derechos de las personas indígenas, que, si bien tienen derechos fundamentales individuales, los derechos específicos de los pueblos indígenas son de carácter colectivo o comunitario. Enunciando algunos: 1) Derechos lingüísticos: implican el reconocimiento de determinada lengua indígena como un idioma oficial y nacional, así como a practicar, desarrollar y preservar sus lenguas. 2) Derechos religiosos: implican practicar libremente sus creencias, lo que significa llevar a cabo sus ceremonias ancestrales y preservar sus lugares, objetos y tradiciones sagradas. 3) Derechos educativos: las personas indígenas tienen derecho a acceder a la educación, así como a acceder a una educación en su lengua y con programas que contengan un enfoque pluricultural. 4) Derechos políticos: implican el derecho a preservar sus formas y régimen de gobierno y a elegir a sus representantes a través de sus procedimientos. 5) Derecho a la salud: implican el reconocimiento de personas parteras y médicas tradicionales, así como el derecho a practicar su medicina tradicional. 6)

Derechos jurídicos: implican el reconocimiento de sus sistemas normativos, así como el derecho a decidir, crear y aplicar sus normas en sus territorios oficialmente reconocidos. México tiene una composición pluricultural, establecida por el artículo primero constitucional, es por ello que el Estado mexicano debe reconocer los diversos sistemas normativos de los pueblos indígenas, pues con ello se contribuye al desarrollo pleno de los pueblos indígenas y al respeto de las diferencias culturales. 7) Derechos territoriales: derecho a preservar y utilizar sus tierras, así como el derecho a recuperar, preservar y utilizar la flora, el espacio, los recursos del subsuelo y la fauna existente en sus territorios. 8) Derechos sociales: comprenden aquellos derechos básicos necesarios para un desarrollo integral, tales como la vivienda digna, la consulta previa y la seguridad pública. 9) Derecho a la libre determinación: el derecho indígena es un sistema que desarrollan los pueblos originarios de un determinado territorio, el cual se basa en diversas creencias y factores tales como fuerzas, energías y elementos que existen en la naturaleza, en la cual la persona indígena es tomada en cuenta como parte de ella. El sistema sustenta la legalidad de sus normas a través de reglas orales, consuetudinarias y ancestrales que se han repetido por generaciones y, generalmente, las personas adultas mayores de la comunidad o la asamblea comunitaria establecen las reglas que se seguirán para regir la comunidad. Uno de los fines primordiales de los sistemas normativos es preservar sus territorios naturales, pues éstos forman el equilibrio entre las energías y los elementos propios de la naturaleza (ACNUDH, 2013).

5.3.2 Derechos sociales

En el caso de los derechos sociales, estos surgen ante la necesidad de cumplir la ley en aquellos aspectos en los que las personas puedan sentirse desprotegidas o en los casos en que carezcan de reconocimiento dentro de su comunidad, población, nación, país, grupo o sociedad. Desde esta perspectiva, el derecho social es netamente reivindicativo, en especial

con aquellos colectivos que han sido excluidos por alguna circunstancia social o política: indígenas, niños, afrodescendientes, mujeres, personas con alguna discapacidad y otros grupos minoritarios. O dicho de otro modo, el principal objetivo del derecho social es intervenir en situaciones de exclusión, discriminación, explotación y desigualdad para velar por el reconocimiento de las personas afectadas (ACNUR, 2016).

Se reconoce a los derechos sociales fundamentales carácter de derechos subjetivos, siendo su objeto prestaciones positivas fácticas del Estado, entre ellas la alimentación, la salud, la educación, el trabajo, la vivienda y la seguridad social. El debate en torno al fundamento de los derechos sociales es amplio y extenso. Cuatro opciones han sido exploradas en los últimos tiempos en la literatura filosófica y jurídica: la dignidad, la libertad, la igualdad y la solidaridad; 1) Dignidad: la dignidad humana ha sido invocada repetidamente en la doctrina y la jurisprudencia como fundamento de los derechos sociales. El concepto de dignidad humana es indeterminado. 2) Libertad: los derechos básicos a la alimentación, a la salud básica, a la educación, la vivienda digna, al trabajo y a la seguridad social deben ser asegurados para garantizar libertad efectiva a las personas. No basta defender una idea abstracta de libertad asociada a la posibilidad de optar o elegir. 3) Igualdad: la igualdad material, por su parte, supone la igualación de condiciones materiales mínimas –por vía del reconocimiento de derechos sociales– de forma que la persona, atendiendo a sus capacidades reales y sus funcionamientos en la sociedad concreta, pueda participar plenamente en la vida social, política y cultural de su comunidad. Los derechos sociales serían así la condición material necesaria que debe ser asegurada para garantizar la igualdad real y efectiva. 4) Solidaridad: se refiere a la responsabilidad que asume cada uno de los miembros de un grupo

por las obligaciones de todos, así como a la responsabilidad del grupo frente a las obligaciones de sus miembros individualmente considerados (Rivadeneira, 2015).

En este punto, los derechos sociales comprenden aquellos derechos básicos necesarios para un desarrollo integral, tales como la vivienda digna, la consulta previa y la seguridad pública, principal valor de la normativa aplicable en torno a los derechos sociales es que se evitan las desigualdades, defendiendo el bien común de los individuos. Los derechos sociales son aplicados desde una visión en donde la sociedad vela por el bienestar de las personas que constituyen esa comunidad para el progreso del grupo general. Los derechos sociales buscan esa plenitud a través de la regulación del derecho público orientado a la defensa de la dignidad individual del sujeto, y también, en relación con la protección general de la sociedad (Ayuda en Acción, 2018).

CAPÍTULO II- ESTRATEGIA METODOLÓGICA DE INVESTIGACIÓN

En este capítulo, se aborda la estrategia metodológica adoptada en la IAP, explicando que tipo de investigación se utilizó, su proceso, los objetivos, las categorías de análisis y las técnicas de recolección de información. También se describe el lugar que ocupó la investigadora en el mismo proceso de investigación, ya que fue trascendental para el pleno desarrollo de la misma.

2.1 Investigación Acción Participativa

2.1.1 ¿Qué es la Investigación Acción Participativa?

La Investigación Acción Participativa (IAP) es una metodología que cuestiona de manera directa la función social que tiene la investigación científica tradicional y visibiliza el valor de las personas o comunidades en el proceso de investigación, dando especial relevancia a la participación de la propia comunidad involucrada (Murcia, 1992) en el proceso de objetivación de la realidad en estudio. Este tipo de investigación tiene el objetivo de generar conocimiento colectivo y crítico sobre dicha realidad, fortalecer la organización social y la capacidad de participación de los sectores populares y promover la modificación de las condiciones que afectan su vida cotidiana (Sirvent y Rigal, 2012).

La IAP presenta características particulares que la distinguen de otras metodologías bajo el enfoque cualitativo; entre ellas, la manera en que se aborda el objeto de estudio, las intencionalidades o propósitos, el accionar de los actores sociales involucrados en la investigación, los diversos procedimientos que se desarrollan y los logros que se alcanzan (Colmenares, 2012).

Los autores Greenwood y Levin (1998) refieren que la IAP tiene tres pilares:

- 1) Investigación: se refiere a la creencia en el valor y poder del conocimiento, así como el respeto hacia sus distintas expresiones y maneras de producirlo. Se toma en cuenta el papel activo que los participantes juegan en documentar la historia de su experiencia o su comunidad, analizándolo en forma sistemática a las condiciones actuales de su problemática y las condiciones de cambio (Fawcett, Seekins, Whang, Muiu y Balcazar, 1982).
- 2) Participación: enfatiza en los valores democráticos y el derecho a que las personas controlen sus propias situaciones, destacando la importancia de una relación horizontal entre los investigadores y los miembros de una comunidad. Para la IAP la participación comunitaria no se reduce al apoyo reflexivo de los investigados a los resultados de la investigación, sino que implica un involucramiento consciente, sistemático y organizado por parte de la comunidad investigada en el conjunto de los procesos investigativos. La participación es el resultado de una decisión que surge de un compromiso personal de formar parte del grupo de investigación, asumiendo los costos y beneficios derivados de su pertenencia al mismo. Es decir, se trata de tener parte activa en las acciones que involucran las sucesivas fases de investigación y capacidad de determinación en relación con los propósitos de investigación. Asimismo, la participación tiene un componente organizativo, pues a través de acuerdos intersubjetivos, los actores toman decisiones colectivas (Gassino y Scribano, 2008).
- 3) Acción: supone dos instancias. La primera hace referencia a la necesidad de que los estudios se originen en situaciones sociales concretas, en demandas de instituciones o de grupos comprometidos con programas transformadores y que visualizan problemáticas cuyo estudio se torna imprescindible para llevar a cabo tales

programas. La segunda instancia supone que la investigación genere acciones sobre el terreno para dar soluciones a los problemas que emergen de los estudios o propuestas alternativas para llevar a la práctica. Los participantes implementan soluciones prácticas a sus problemas, utilizando sus propios recursos o en solidaridad con otros grupos o gremios. Estas actividades están interrelacionadas y forman un ciclo dinámico (Balcazar, 2003).

Abad, Delgado y Cabrero (2010) indican que la IAP es un método de investigación basado en una forma más democrática, cooperativa, transparente y eficaz de investigar y de intervenir en los cambios de la vida cotidiana, tratando de desvelar la complejidad de sus problemas mediante el diálogo y la colaboración, considerándose como un método de investigación cualitativa generador de cambio (Abad, Delgado, y Cabrero, 2010).

Mediante este proceso de búsqueda de conocimientos sociales y prácticos, se tendrá una participación de los grupos y de agentes externos (investigador externo), que permitirá ligar la reflexión teórica con la práctica transformadora de una determinada realidad, con implicaciones ideológicas, teóricas y epistemológicas. En esta síntesis se destacan dos lugares comunes: primero, el referente al proceso de producción del conocimiento y segundo, el propósito transformador mediante la participación de los grupos (Hernández, 2011), dimensionando la carga política del conocimiento, construyendo una comprensión de los problemas y sus realidades de manera conjunta y sucesiva, sobre la relación dialéctica reflexión-acción-reflexión, desde procesos dialógicos en los que emanan las racionalidades múltiples, o bien desde procesos participativos que operen en función de la transformación y emancipación de una estado desigual de la realidad social (Francés y Alaminos, 2015).

Para Frizzo (2018) la Investigación Acción Participativa es un proceso de investigación de producción de conocimiento e intervención, que parte de problemas sociales específicos, ya que busca transformarlos y concretar un proceso colectivo de producción de saber, aplicándose al abordaje de situaciones problemáticas en procesos sociales con el objetivo de diagnosticar los factores que inciden negativamente en el bienestar de los individuos y grupos para proporcionar soluciones (Frizzo, 2018). Desde el punto de vista ideológico, la IAP representa creencias sobre el papel del científico social en disminuir la injusticia en la sociedad, promover la participación de los miembros de comunidades en la búsqueda de soluciones a sus propios problemas y ayudar a los miembros de las comunidades a incrementar el grado de control que ellos tienen sobre aspectos relevantes en sus vidas (incremento de poder o empoderamiento). Con ello, la IAP genera conciencia socio-política entre las personas en el proceso, incluyendo tanto a los investigadores como a los miembros del grupo o comunidad, provee un contexto concreto para involucrar a los miembros de una comunidad o grupo en el proceso de investigación en una forma no tradicional: como agentes de cambio y no como objetos de estudio (Balcazar, 2003).

2.1.2 ¿Cómo surge la IAP?

La Investigación Acción Participativa surgió como una estrategia para dar poder a los sectores que han sido excluidos institucionalmente de participar en la creación de una nueva sociedad, con el fin de que puedan asumir las tareas necesarias para mejorar sus condiciones de vida y acceder a derechos sociales y políticos. Para enfatizar la participación de esos sectores en la investigación, la IAP ayuda a entender las fuerzas sociales que condicionan su opresión, contribuyendo a ganar poder mediante acciones colectivas, conocer las dimensiones de la opresión, las contradicciones estructurales y la potencialidad de

transformación que tiene la acción colectiva (Park, 1989 como se citó en Salazar, 1992). Así, la IAP se convirtió en un proceso por el cual miembros de un grupo o una comunidad oprimida, colectan y analizan información, y actúan sobre sus problemas con el propósito de encontrarles soluciones y promover transformaciones políticas y sociales (Selener, 1997 como se citó en Balcazar, 2003).

Abatedaga (2015) recupera las diferentes líneas teóricas que avalan de distinta manera los enfoques particulares de la Investigación Acción Participativa, traducidas en tradiciones, donde se sitúan las escuelas que tomó como referencia la IAP:

1) Tradición pragmática-operativa: fue iniciada por Dewey (1859-1952), en el campo de la educación. Destacaba que el “verdadero conocimiento” estaba ligado a la acción de construir una sociedad más democrática, en un proceso constante de acción y reflexión. Dewey inspiró especialmente la corriente de Investigación Acción Pragmática que se desarrolló en los Estados Unidos a partir de la década de 1980. Así mismo, se hace referencia al trabajo pionero del psicólogo social de origen alemán Kurt Lewin (1946), cuyo trabajo en los Estados Unidos a partir de la década del 1940, se centró en los estudios del cambio social y las dinámicas de grupo. Destacó la producción de conocimiento basada en la resolución de los problemas de la vida real, bajo una óptica de pragmatismo no crítico que no tomaba en consideración las relaciones que estos tenían con el sistema social. Esta perspectiva se aplicó exitosamente en la gestión de empresas comerciales y en la preparación de operaciones militares durante la segunda guerra mundial (Greenwood, 2016).

2) Tradición crítico-implicativa: considera la investigación acción desde una perspectiva de rechazo global al estatus existente de sociedades desiguales, con exclusión, elitismo político, y segregación económica. Se asocia a la ideología

tradicional de izquierda, la cual tuvo su momento más importante en América Latina en los años sesenta, en contextos de crisis o quiebre social; en movimientos neomarxistas en Alemania e Italia y en Francia en 1968 con los movimientos neomarxistas alemanes de esa misma década (Colectivo IOE, 2003 como se citó en Abatedaga, 2015).

3) Tradición de Investigación colectiva: surgió en América Latina, la cual abrevó en el paradigma hermenéutico-crítico, que se desarrolló en el campo de la educación de la mano de Oscar Jara, Paulo Freire y Orlando Fals Borda, a través del trabajo realizado en el campo de la educación popular, las escuelas sindicales, universidades populares y movimientos culturales de protesta. Además, se vinculó al activismo militante y a los movimientos revolucionarios que presentaban una alternativa a las dictaduras que azotaron el continente y en contextos de crisis o quiebre social (Abatedaga, 2015).

Esta última tradición, es la que otorga sustento epistémico por su alto valor político, al haberse desarrollado en un continente y comunidades que históricamente han sido marcadas por diversos modos de dominación y cuyas capacidades y posibilidades de emancipación, estuvieron sistemáticamente condicionadas por los sistemas del poder (Mignolo, 2001).

La IAP es resultado de un esfuerzo de autores latinoamericanos que entre 1960 y 1970 fueron gestando una corriente amplia de pensamiento, en la que confluyeron la Educación Popular, la Teología de la Liberación, la Comunicación Alternativa, la Investigación Acción Participativa y la Filosofía de la Liberación. Desde estos campos, en convergencia disciplinaria, en Latinoamérica se intentaba producir conocimientos que permitieran a sectores subalternos de la sociedad comprender su compleja realidad a fin de poderla transformar; esta corriente de pensamiento estaba orientada por lo que hoy se conoce como

el "paradigma emancipador", ya que sus prácticas tenían una clara intencionalidad política al fortalecer en estos grupos sociales las capacidades que generarían cambios sociales. De los muchos pensadores involucrados con esta renovación del pensamiento en el continente americano, se destacan los profesores Orlando Fals Borda (de Colombia) y Paulo Freire (de Brasil); pensadores que inspiraron y propusieron la Investigación Acción Participativa como una alternativa epistemológica para la investigación social en Latinoamérica (Ortiz y Borjas, 2008).

Fals Borda (2008) afirmaba que el espíritu científico podía florecer en las circunstancias más complicadas y que no debía constituirse en monopolio de clase o de la academia (Borda 2008 como se citó en Figueiredo, 2015). Por ello, Borda junto con Víctor Bonilla y Gonzalo Castillo (autores colombianos), propusieron crear un centro de investigación y acción social que dio lugar a la formulación de la Investigación Acción Participativa (IAP) como hoy se le conoce. El método estaba basado en la inserción de la persona investigadora en la comunidad, para llevar a cabo un análisis de las condiciones históricas y sociales, el nivel de conciencia de las y los miembros de la comunidad, la presencia de grupos u organizaciones políticas. Borda, Bonilla y Castillo caracterizaron este tipo de investigación como militante, por su énfasis en la solución de problemas y el compromiso con la comunidad o grupo en el proceso de investigación (Moedano, 2016).

Para Paulo Freire (1997) la práctica de la libertad estaba incrustada en un modo de transmisión del conocimiento, en el que el individuo podía reflexionar y convertirse en sujeto de su propia historia (Figueiredo, 2015). Sus teorías cruzaron las fronteras de las disciplinas, de las ciencias, más allá de América Latina. Su pensamiento fue considerado un modelo de inter y transdisciplinariedad (Gadotti, 2001). Las primeras experiencias de Freire fue con la educación de personas adultas y datan de la década de 1950, en el

nordeste brasileño, aplicando el método que lleva su nombre, pasando por Chile en la década de 1960 y auxiliando la reconstrucción de nuevos sistemas educativos en diversos países de África en la década de los años 70 (Gadotti, 2001). Freire consideraba que era necesario recordar que existe una relación dinámica entre pensamiento, lenguaje y realidad la cual, si se desarrolla de manera correcta, resulta en una creciente capacidad creadora; de modo que, entre más integralmente se viva esa relación, más susceptible será la transformación en sujetos críticos del proceso de conocer, enseñar, aprender, leer, escribir y estudiar el mundo que los rodea de manera autónoma (Moedano, 2016).

A tal fin, sigue el ciclo de la Investigación Acción Participativa, donde se desarrollan procesos de observación de la realidad para generar la reflexión sobre la práctica, de planificación y desarrollo de acciones para su mejora y de sistematización de la experiencia y reflexión en y sobre la acción para la producción de conocimientos en el campo de la educación popular, recuperando las narrativas de los sujetos implicados, negando su cosificación, su adoctrinamiento y las relaciones de dominación por el saber (Bonilla, 2017). El proceso social de la Investigación Acción Participativa, surgió de la esta serie de experiencias conectadas con realidades históricas en cambio permanente. Su propósito general, ha sido el de construir distintas alternativas de investigación y de acción social en el ámbito de las sociedades en proceso de evolución (Bonilla, 2017).

2.1.3 ¿Qué busca la IAP?

La Investigación Acción Participativa (IAP) busca crear vínculos virtuosos de reflexión- diálogo- acción- aprendizaje entre las personas y agentes externos interesados en promover acciones para el desarrollo y el empoderamiento socio político de las comunidades y grupos

que se representan como marginados³ de los beneficios sistémicos. Se configura como una herramienta de motivación y promoción humana, que permite garantizar la participación activa y democrática de la población, en el planeamiento y la ejecución de sus programas y proyectos de desarrollo (Balcazar, 2003).

Las acciones de la IAP refieren a procesos de enseñanza-aprendizaje⁴ grupales, para la producción, reelaboración y retroalimentación de conocimientos por el conjunto de actores participantes de la investigación, fundamentalmente a partir de su confrontación con la práctica, en la búsqueda de su transformación (Rigal, 2002). En la IAP participan y coexisten dos procesos: conocer y actuar; por tanto, favorece en los actores sociales el conocer, analizar y comprender 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 de 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).

Desde el punto de vista ideológico, la IAP representa creencias sobre el papel del científico social en disminuir la injusticia en la sociedad, promover la participación de los miembros

³ La Real Academia Española define el adjetivo “marginado/a” así: dicho de una persona o de un grupo: no integrado en la sociedad. Para San Roman (1991) el marginado es alguien que está o se sitúa al margen, en los límites exteriores, del sistema social dominante. La marginación se expresa en una relación entre centro y periferia a nivel espacial, social, político o cultural. Consiste en la exclusión del marginado de los espacios, recursos sociales (comunes y públicos), de manera que el acceso a ellos es siempre menor, limitado temporalmente y dependiente en términos de capacidad política y social de decisión.

⁴ La enseñanza-aprendizaje es el proceso en el que un asesor y los participantes de un grupo llevan a cabo actividades por medio de la comunicación horizontal, cuyos objetivos son que los segundos aprendan a realizar el contenido temático y a la vez desarrollen sus capacidades de pensamiento crítico-creativo, de acción práctica y desenvolvimiento social. En la enseñanza-aprendizaje el método es el grupal dialógico que incluye técnicas didácticas. El método es una forma de comunicación colectiva entre los participantes y el asesor, en la que se cuestionan las experiencias, con el propósito de que los participantes cambien su manera subjetiva de pensar, por la manera objetiva, utilizando la inducción y la deducción, formas de razonamiento que conducen a la reflexión. El cambio de manera de pensar es progresivo, se manifiesta en la habilidad de pensamiento crítico y creativo de los participantes (Jiménez, 2000).

de comunidades en la búsqueda de soluciones a sus propios problemas y ayudar a los miembros de las comunidades a incrementar el grado de control que ellos tienen sobre aspectos relevantes en sus vidas (incremento de poder o empoderamiento). La IAP genera conciencia socio-política entre los participantes en el proceso incluyendo tanto a los investigadores como a los miembros del grupo o comunidad (Balcazar, 2003). Por otra parte, desde el punto epistemológico, la IAP plantea primero que la experiencia le permite a los participantes “aprender a aprender.” Este es un rompimiento con modelos tradicionales de enseñanza en los cuales los individuos juegan un papel pasivo y simplemente acumulan la información que el instructor les ofrece. Esta es una posición influenciada también por Freire, que implica que los participantes pueden desarrollar su capacidad de descubrir su mundo con una óptica crítica, que les permita desarrollar habilidades de análisis que pueden aplicar posteriormente a cualquier situación. De igual manera, el proceso de investigación le permite a los miembros de la comunidad aprender cómo conducir la investigación (por ejemplo, aprender a encontrar información pertinente en internet, o aprender a comunicarse con grupos u organizaciones similares para ganar apoyo y expandir recursos) y valorar el papel que la investigación puede jugar en sus vidas. Asimismo, los participantes en IAP aprenden a entender su papel en el proceso de transformación de su realidad social, no como víctimas o como espectadores pasivos, sino como actores centrales en el proceso de cambio. Finalmente, el promover el desarrollo de conciencia crítica entre los participantes, se convierte en un proceso liberador. Freire (1970) argumenta que el individuo que adquiere una visión crítica del mundo experimenta un cambio cualitativo que lo afecta y transforma por el resto de su vida. Freire se refiere al proceso de “humanización” que ocurre cuando el individuo se empieza a liberar gradualmente de todas las fuerzas sociales y experiencias previas que lo convirtieron en objeto y que no le permitían realizar su potencial humano (Balcazar, 2003).

Las actividades centrales de IAP no sólo incluyen la investigación sino también la educación y la acción. Los miembros de la comunidad son los actores críticos en la transformación de su propia realidad social. El grado del mando, colaboración y compromiso de las personas involucradas en el proceso de la investigación determina su nivel de participación. También se discuten varias posibilidades de aplicación, incluyendo las dificultades metodológicas y prácticas; así como direcciones para el futuro desarrollo de la IAP (Balcazar, 2003).

2.1.4 ¿Cuál es el proceso de investigación de la IAP?

La IAP postula un proceso de investigación desde la potencialidad creadora de los investigados. El desarrollo del método de investigación participativa permite integrar en el proceso a los miembros de la comunidad como investigadores activos, en vez de tomarlos como objetos investigados. El saber y la información, lejos de ser un monopolio del investigador, es el resultado de un proceso de construcción colectiva en el que investigador e investigados participan activamente en la generación de teorías y soluciones a las problemáticas abordadas. Este intercambio de aprendizajes entre ambos sujetos atraviesa todas las etapas o fases del proceso de indagación; desde la selección temática, pasando por el momento del diagnóstico, hasta la intervención social. De este modo, conocer y hacer no son momentos desligados, pues se parte de una interacción creativa entre sujetos que conocen haciendo (Gassino y Scribano, 2008).

Es por esta razón, que la reformulación de la relación entre objetivismo, monopolio del saber y control social desde la ciencia, hace de la IAP una de las opciones metodológicas que articula ciencia y saber popular. De este modo, la IAP constituye una herramienta que promueve la participación de la sociedad en el debate, la indagación y el análisis de problemas de la comunidad local, nacional y regional con un objetivo de transformación

social. Esta articulación entre conocimiento y acción, está mediada por un proceso de transformación colectiva del sentido común en conocimiento crítico, lo que posibilita acciones concertadas, horizontales tendientes a modificar la realidad y este compromiso con el cambio nace de un interés emancipatorio, haciendo una praxis que conjuga ideología y ciencia, análisis y compromiso con el cambio social (Gassino y Scribano, 2008).

La Investigación Acción Participativa se realiza desde un procedimiento reflexivo, sistemático y crítico el cual según Francés y Alaminos (2015) se estructura en cuatro fases (las cuales se utilizaron en el proceso metodológico de esta investigación):

1) Negociación de la demanda y estudio preliminar: se caracteriza por la detección de la problemática, la implicación de todos los actores con quien se trabajará y el establecimiento de los objetivos a conseguir en el proceso. Es importante recalcar que los objetivos iniciales no son fijados sólo por el/la investigadora, ya que el sujeto promotor de la investigación, según Montañés (2009), debe de ser considerado tanto sujeto, como unidad de análisis dentro de la investigación. Es la propia comunidad, en conjunción con el resto de actores, la que debe establecer cuáles son los temas o cuestiones que requieren mayor atención o sobre los que es necesario investigar y actuar prioritariamente.

El objetivo de este primer momento es la identificación de temas concretos (temas generadores) que permitan abordar las demandas que se planteen y las motivaciones expresadas en torno a la comunidad. Para este fin, con frecuencia, se inician una serie de reuniones preliminares entre los integrantes del equipo de investigación y los distintos agentes del tejido social, esencialmente asociaciones y colectivos ciudadanos, con los que se comienza a perfilar el hilo conductor del proyecto. Aquí, el principal reto será extender la demanda hasta llegar a constituir un sujeto colectivo

lo más amplio y representativo posible, donde los afectados por los problemas tengan el mayor protagonismo (Colectivo IOE, 2003).

2) Autodiagnóstico: permite la reflexión colectiva, ya que se le da mayor importancia a la interpretación, el análisis y la explicación de los diferentes aspectos relevantes de la problemática en cuestión. La Investigación Acción Participativa, se caracteriza por ser flexible. En esta fase, la IAP resulta más abierta, ya que se da paso a la reflexión, interpretación, análisis y explicación de los diferentes aspectos relevantes de la problemática, en relación con las cuestiones que protagonizan los sujetos en su contexto. Por lo tanto, se despliega todo el abanico de herramientas metodológicas necesarias para llevar a cabo un diagnóstico de la situación respecto al problema-tema en el que se esté trabajando. La elección de las técnicas se hará en función del tipo de información que se desee del propio ámbito de cada uno de los actores, ya que es posible facilitar la discusión grupal para buscar un replanteamiento colectivo del problema con la ayuda de la síntesis y devolución de información del investigador, orientada a que la gente reflexione sobre lo que ha dicho y sobre lo que el investigador interpreta. Esta fase finaliza normalmente con la celebración de talleres o asambleas, donde se sintetiza la investigación y se proponen a través de la reflexión colectiva los proyectos o acciones a desarrollar en el futuro (Francés y Alaminos, 2015).

3) Programación y puesta en marcha de acciones: se caracteriza en centrar los esfuerzos en la programación y ejecución de un plan de acción, que permita que surjan propuestas integrales generadoras de cambio a lo largo del proceso de investigación. En esta fase se centran los esfuerzos en la programación y ejecución de un plan de acción. Se generan propuestas sobre el trabajo realizado a lo largo de la investigación.

La información obtenida a través de talleres e informes puede concretarse en lo que se conoce como Programa de Acción Integral (PAI), el cual se trata de una programación de acciones, para desarrollar una serie de tareas concretas a realizar, partiendo del cronograma, el presupuesto previsto y los grupos de acción (cristalizados a lo largo de la investigación) que actuarán como dinamizadores de las actividades a ejecutar. Pretende articular y hacer cooperar en conjunto a los sujetos implicados en la investigación, de forma que puedan sugerir nuevas formas de diseño y gestión con voluntad de permanencia en el tiempo. Este programa es integral, porque persigue enlazar los temas generadores dados en la investigación, con temas integrales a desarrollar, buscando sinergias y no únicamente la suma de cuestiones que han emergido a lo largo del proceso, produciendo el intercambio dialéctico de constante reflexión colectiva con las personas protagonistas de la investigación sobre la propuesta de acciones transformadoras (Francés y Alaminos, 2015).

4) Cierre de la Investigación: comprende procesos de reflexión permanente durante el desarrollo de la investigación, además de la sistematización, codificación, categorización de la información y la respectiva consolidación del informe final de investigación que dará cuenta de las acciones, reflexiones y transformaciones propiciadas a lo largo del proceso de investigación (Francés y Alaminos, 2015).

Después del momento de reflexión colectiva y la creación de alternativas o plan de acción integral, en esta fase se propone la evaluación de las acciones transformadoras. Es posible que se alcance un replanteamiento del problema y la situación de partida, permitiendo iniciar un nuevo espiral donde el tema tratado u otros temas que se hayan identificado como importantes a lo largo del proceso, abran un nuevo ciclo de reflexión– acción – reflexión. Se elabora y entrega el informe final de la investigación,

generando la devolución sistemática, la cual consiste en el retorno del conocimiento adquirido a la población, expresando los resultados en un lenguaje accesible. En la IAP, es necesario dar a la comunidad un sentido de identidad y orgullo, el cual se logrará produciendo una historia del grupo desde su propia perspectiva. En esta construcción, se otorga especial atención a la identificación de los valores del grupo y a sus principales logros durante la devolución del proceso de investigación (Francés y Alaminos, 2015).

2.1.5 Experiencias de IAP Trabajo Social

En este apartado se abordarán dos experiencias de Investigación Acción Participativa desde la mirada de la profesión de Trabajo Social, la primera realizada en Colombia titulada *Investigación para la acción para la investigación en población víctima del conflicto armado en Soacha, Colombia* y la segunda realizada en México titulada “*Conocer para compartir*” *Comunicación para la permanencia escolar de adolescentes en riesgo de deserción escolar en Saltillo, Coahuila, México.*

2.1.5.1 Investigación para la acción, acción para la investigación en población víctima del conflicto armado en Soacha, Colombia (Díaz, 2018).

Este estudio surge del trabajo elaborado con el Grupo de Investigación *Procesos Sociopolíticos Contemporáneos*, específicamente en el *semillero de investigación Conflicto, Memoria y Paz*, del Programa de Trabajo Social de la Fundación Universitaria de la Universidad Nacional de Colombia.

La Investigación Acción Participativa se realizó en la Fundación Colombia Nuevos Horizontes y se elaboró un estudio desde la Investigación Acción Participativa con población víctima del conflicto armado en el periodo 2014-2016. El planteamiento y desarrollo de la investigación fue el siguiente:

- a) Problema: víctimas del conflicto armado interno a magnitud de la crisis humanitaria que ha enfrentado Colombia en las últimas décadas, producto de diversos y complejos factores que han reconfigurado sus dinámicas, especialmente desde los años 80 del siglo pasado hasta la fecha. Ante las tensiones surgidas por el Acuerdo de Paz entre el estado Colombiano y las antiguas Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia- Ejército del Pueblo (FARC EP) y las negociaciones con el Ejército de Liberación Nacional (ELN), que durante su tiempo de existencia han pasado más de 3000 personas. Las características sociodemográficas de Soacha dan cuenta, en su configuración territorial, especialmente en su historia reciente, de una urbanización acelerada y desordenada, caracterizándose por ser un “receptor nato” de población víctimas del conflicto, provenientes de distintas regiones del país.
- b) Objetivos: dar cuenta de los elementos objetivos y subjetivos de la realidad social, en relación con su descripción y comprensión, para develar las formas de alienación, donde los conflictos se constituyen en motores de cambio, articulando la construcción de conocimiento sobre las contradicciones sociales, en clave dialéctica.
- c) Proceso: en el proceso se generó la planificación, identificación de hechos, análisis, implementación y evaluación; fue un proceso en espiral de sucesivas decisiones donde se analizó, se reconceptualizó y se redefinió el problema una y otra vez. En el caso del planteamiento inicial del problema, fue construido a partir de los encuentros con la participación del colectivo y se orientó a responder sobre cómo se podría aportar a la calidad de vida de los beneficiarios de la organización. Para ello se abordó a la población a través de reuniones informales y formales, así

como talleres, con entrevistas abiertas y semiestructuradas, generando consensos para consolidar todo el proceso investigativo.

- d) Técnicas: las técnicas principales utilizadas fueron el diagnóstico participativo, la cartografía social y las entrevistas narrativas. Se utilizó el socioanálisis como un medio para acompañar la transformación de los usuarios en el proceso de inclusión social, analizando las relaciones, la comunicación y los roles al interior de la organización de las familias. Otra técnica utilizada fue la elaboración de un mapa institucional que se transformó en entrevistas narrativas, desde la iniciativa de los mismos participantes y dio apertura a la escucha activa de las narrativas biográficas.
- e) Resultados: este ejercicio colectivo evidenció, por un lado, el cuidado que se requiere para no revictimizar a la población, dadas las experiencias de vida relatadas; por otro, las problemáticas de convivencia reiteradas entre usuarios al interior de la Fundación y que ya habían sido referidas en encuentros anteriores con sus directivos. La Fundación Colombia Nuevos Horizontes tiene una capacidad de 45 personas, a quienes no se les solicita ningún tipo de aporte económico. El compromiso se enfoca en seguir normas de convivencia que surgen desde la experiencia misma y que se han ido institucionalizando. Sobre el diagnóstico institucional, se encontró que las personas sienten gratitud con la organización pues consideran que si no fuera por los servicios de alojamiento y habitación estarían en la calle. La población víctima ha sufrido violencia por parte de diferentes grupos al margen de la ley como paramilitares y guerrilleros. Como exponen las narraciones, los hechos victimizantes incluyen desplazamiento forzado, muerte de familiares, atentados contra sus vidas, despojo y abandono de

bienes, entre otros, dejando secuelas físicas y emocionales. El interés por la libertad y la autonomía de cada uno de los participantes en un proceso de Investigación Acción no puede estar desprovisto del compromiso político que surge de la autorreflexión, en el sentido más amplio de mejorar la calidad de vida.

- f) Plan de acción: a través de grupos de trabajo conformados por el equipo investigador donde participaron 20 estudiantes de trabajo social como auxiliares de investigación, se realizaron nuevas reuniones con sus directivos para definir las líneas de acción de manera específica. Se adelantaron actividades de gestión y capacitación, que se articularon con la revisión bibliográfica, entrevistas y cartografía social para desarrollar las sublíneas de panadería, voluntariado, comunidad y convivencia (esta última es transversal a todas las anteriores) para aportar a la calidad de vida de la población. A partir de este proceso, surgió la reflexión de la acción sobre el ser beneficiario; el papel de las Ciencias Sociales; el papel del Estado en este entorno urbano; las fluctuaciones de la asistencia y el asistencialismo; el papel del acompañamiento psicosocial; las dinámicas familiares; el sentido de la organización, así como el papel de la participación y del voluntariado.

2.1.5.2 “Conocer para compartir” proyecto de investigación-acción participativa con mujeres adolescentes en situación de riesgo de deserción escolar (Peña, 2015).

En esta experiencia se presentan los resultados de la investigación “Comunicación para la permanencia escolar de adolescentes en riesgo de deserción escolar en Saltillo, Coahuila, México”, específicamente, uno de los cinco proyectos de Investigación Acción Participativa realizados en el Centro de Superación “Estela V. Barragán”, en el año 2013. El proyecto se

abordó desde la comunicación para el desarrollo, la educomunicación y la comunicación familiar. Los resultados muestran el impacto positivo de las acciones de intervención educativa, cultural y participativa en los deseos de superación académica de 10 mujeres adolescentes y sus familias, que forman parte del Programa Ayuda a la Esperanza del mismo OSC. El planteamiento y desarrollo de la investigación fue el siguiente:

- a) Problema: el problema de la deserción escolar en México es tal que, a nivel nacional, un 43% de la población entre 15 y 19 años, no asiste a la escuela. Este porcentaje representa a 4,741,003 jóvenes fuera del sistema educativo, de acuerdo con el II Censo de Población y Vivienda del año 2010 (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2011). Se acepta de forma generalizada entre los estudiosos y los gestores educativos que el problema de la deserción escolar de los 15 a los 19 años, responde a una realidad compleja y multifactorial que requiere abordajes y estrategias de intervención adecuadas a esta naturaleza del fenómeno. Para el caso de México, encuestas posteriores al Censo de Población y Vivienda del 2000, han mostrado una radiografía más detallada que incluye el papel que juegan factores como la edad, el género, la composición familiar o la ubicación geográfica.
- b) Objetivos: contribuir al empoderamiento de los sujetos de intervención, al propiciar procesos democráticos, participativos y de autogestión del desarrollo comunitario e individual desde las herramientas, conocimientos y valores que puede aportar el campo académico de la comunicación; investigar a profundidad las variables que se ven implicadas en la problemática de estudio, desde un abordaje transdisciplinar que ubique el ángulo de estudio en la complejidad socio-cultural y económica en que se dan los fenómenos de

comunicación comunitaria, específicamente, bajo el enfoque de la comunicación para el desarrollo.

c) Proceso: el modelo que se presentó fue realizado a partir de la experiencia de intervención que inició en el año 2010 con la impartición de una serie de talleres vinculantes sobre competencias de escritura creativa en el Centro de Superación “Estela V. Barragán”, A.C. (CSEVB) y continuó su propio curso de desarrollo durante los tres años siguientes. Las fases se desarrollaron de la siguiente manera:

- 1) Sensibilización y capacitación del equipo de IAP (2009- 2013). Esta fase fue permanente, se dio a través de reuniones de trabajo e intercambio, y constituyó la inducción para los estudiantes que se iban integrando cada año al equipo de IAP. Se formuló el marco teórico y de referencia sobre la deserción escolar, las problemáticas de adolescentes en situación de riesgo, las políticas de atención a la juventud en Coahuila y la operación de las OSC en Saltillo.
- 2) Aprendizaje colaborativo (agosto 2009 – febrero 2010). Consistió en la inmersión y comprensión socio-cultural del grupo y de sus problemáticas, así como, la búsqueda del problema de investigación.
- 3) Trabajo colaborativo, preparación para la coordinación de proyectos internos (autodiagnóstico y autogestión) (agosto-diciembre 2010). Se trabajó en torno al problema de investigación y se generó la comunicación para la permanencia escolar de adolescentes en situación de riesgo, tomando en cuenta las características, obstáculos y alicientes para la permanencia escolar y la aplicación de las técnicas de recolección.

4) Trabajo colaborativo extramuros, preparación para liderazgo de proyectos de desarrollo (enero-junio 2013). Creación y aplicación de alternativas de comunicación para la permanencia escolar de adolescentes en situación de riesgo de deserción escolar, relación madre-hija como factor de prevención de la deserción escolar y vinculación para el desarrollo integral de las jóvenes y sus familias.

d) Técnicas e instrumentos: las técnicas e instrumentos que se aplicaron fueron observación participante; entrevistas informales; bitácoras de trabajo; documentación; entrevista en profundidad; foro de intercambio con miembros de la A.C. ; historias de vida escolar; entrevista semi-estructurada y cuestionario a madres e hijas.

e) Resultados: sobre la relación familia-permanencia escolar de adolescentes en situación de riesgo de deserción, se encontró que los factores que apoyan la permanencia escolar en el equipo de estudio, se combinan como parte de una problemática compleja que incluye lo económico, afectivo, académico y social. Las adolescentes en situación de riesgo de deserción tienen mayor probabilidad de permanecer en el sistema educativo formal si existe apoyo de tutores y se presenta una comunicación dialógica y relaciones de afecto con padres o figuras de autoridad en la unidad doméstica; las adolescentes forman parte de una familia que se coloca culturalmente en pro de la educación; existe una estrecha relación entre madre-hija; y si existe un discurso y una práctica de estabilidad familiar—entendidas como la sana interacción (comunicación asertiva) entre miembros de la familia, donde los padres o tutores mantienen un discurso de confianza económica basada en el desarrollo de sus miembros y de esperanza con respecto a la formación escolar de sus

hijos—. El seguimiento que se tiene planeado para este modelo de IAP incluye la continuación de proyectos de desarrollo con el grupo de estudio (consolidar su autogestión), así como con otras OSC de Saltillo que trabajan con adolescentes en situación de riesgo de deserción.

f) Plan de acción: el modelo de IAP que se presentó en ese trabajo fue suficientemente flexible para poder ser retomado en las distintas fases de fortalecimiento comunitario y profundización de las categorías que han emergido durante la investigación. Los investigadores consideraron que si se sostienen los siguientes fundamentos, puede ser replicado para otros proyectos de IAP con otros grupos socioculturales: (a) la Investigación Acción Participativa no puede realizarse sin una permanente práctica ética; (b) la Investigación Acción Participativa debe ser participante y justa; (c) las técnicas cualitativas, a partir de una estrategia de abordaje humanista, representan una herramienta de enorme valor para profundizar en las problemáticas de los grupos socioculturales desde una aproximación microsocial; y (d) la investigación-acción requiere de competencias adicionales a las del manejo de las técnicas de intervención o investigación, tales como vinculación, negociación y seguimiento.

2.2 Metodología

Se realizó un estudio de tipo Investigación Acción Participativa (IAP), que rescató las narrativas de los jóvenes en torno a dos problemáticas identificadas: la exclusión social y la vulnerabilidad educativa. La pregunta que guio este estudio fue: ¿qué relación existe entre la exclusión social y la vulnerabilidad educativa en un grupo de jóvenes Otomíes residentes en la Ciudad de México? Los objetivos fueron los siguientes:

2.3 Objetivo general

Analizar qué relación existe entre la exclusión social y la vulnerabilidad educativa en grupos focales con un total de 16 jóvenes Otomíes residentes en la calle Roma #18 Col. Juárez, demarcación territorial Cuauhtémoc, Ciudad de México.

2.4 Objetivos específicos

1. Indagar en qué dimensiones de la exclusión social—económica, cultural, política e institucional—se inscriben los jóvenes Otomíes residentes en la calle Roma #18 Col. Juárez, demarcación territorial Cuauhtémoc, Ciudad de México.
2. Determinar de qué forma impactan las dimensiones de la exclusión social—económica, cultural, política e institucional— en la trayectoria de vida de los jóvenes Otomíes residentes en la calle Roma #18 Col. Juárez, demarcación territorial Cuauhtémoc, Ciudad de México.
3. Identificar los factores intra y extraescolares que han impactado en el fenómeno de la vulnerabilidad educativa en los jóvenes Otomíes residentes en la calle Roma #18, Col. Juárez, demarcación territorial Cuauhtémoc, Ciudad de México.

2.5 Categorías de análisis

Se elaboró una matriz conceptual y operacional de las categorías de análisis que guiaron esta investigación:

Categoría	Definición Conceptual	Definición operacional
Exclusión social	La exclusión social se puede definir como la imposibilidad de un sujeto o grupo social para participar efectivamente a nivel económico, social, cultural, político e institucional (Gacitúa, Sojo y Davis, 2000).	Dimensiones: <ul style="list-style-type: none">• Económica• Social• Cultural• Política• Institucional

Vulnerabilidad educativa	La vulnerabilidad educativa se reconoce como una realidad compleja que responde a factores intra y extraescolares que desencadenan un proceso de alejamiento y de abandono paulatino de la escuela, incidiendo en el desarrollo de la identidad y la proyección personal de un niño o joven (Espinoza y González, 2010).	<ul style="list-style-type: none"> • Factores intraescolares • Factores extraescolares • Abandono • Identidad • Proyección personal
---------------------------------	--	--

2.6 Población de estudio

El estudio se trabajó mediante la técnica de grupo focal⁵, creando dos grupos focales de jóvenes pertenecientes a la Comunidad Otomíe o Ñhañhu que reside en la calle Roma #18 Col. Juárez, Cuauhtémoc, Ciudad de México, (véase tabla 1).

Caracterización de los grupos focales			
Grupo focal 1		Grupo focal 2	
Nombre	Edad	Nombre	Edad
Cristian	21 años	Eduardo	10 años
Danila	14 años	Elizabeth	13 años
Elena	14 años	Eunice	13 años
Katia	13 años	Joselyn	13 años
Lorena	11 años	Maribel	8 años
Mariana	17 años	Natalia	8 años
		Rodrigo	9 años
		Selene	9 años
		Oscar	14 años
		Yareli	15 años

Tabla 1. Caracterización, nombre y edad de los jóvenes pertenecientes a los dos grupos focales.

⁵ El grupo focal es una técnica de recolección de datos mediante una entrevista grupal semiestructurada, la cual gira alrededor de una temática propuesta por el investigador (Aigner et al, citados por Escobar y Bonilla, 2009). En el grupo focal se genera un espacio de opinión para captar el sentir, pensar y vivir de los individuos, provocando auto explicaciones para obtener datos cualitativos. El propósito principal del grupo focal es hacer que surjan actitudes, sentimientos, creencias, experiencias y reacciones en los participantes; esto no sería fácil de lograr con otros métodos. Además, comparados con la entrevista individual, los grupos focales permiten obtener una multiplicidad de miradas y procesos emocionales dentro del contexto del grupo (Gibb, 1997 citado en Hamui-Sutton y Ruiz, 2013).

2.7 Técnicas de recolección de información

Se utilizaron las siguientes técnicas de recolección de información: (a) FODA; (b) “Figura humana”; (c) “Bordando mi identidad”; (d) “Reconociendo mi territorio” y (e) “Huellas de colores”.

2.8 Instrumentos

Los instrumentos principales utilizados fueron la guía de entrevista, el diario de campo, la crónica y la matriz de análisis.

- 1) Guía de entrevista: se elaboró tomando como referencia la matriz conceptual y operacional de las categorías. Se utilizó en cada una de las sesiones para facilitar la recolección de las narrativas de las y los jóvenes en torno a las problemáticas en cuestión.
- 2) Diario de campo: se utilizó para registrar aspectos y/o sucesos relevantes en el transcurso de cada encuentro en la comunidad.
- 3) Crónicas: se utilizaron para registrar el proceso de aplicación de las técnicas en cada encuentro, a través de una mirada profunda y detallada del desarrollo de las sesiones.
- 4) Matriz de análisis: permitió registrar la información más significativa con relación a los objetivos de la investigación, para facilitar su análisis.

2.9 Procedimiento

La investigación se desarrolló mediante cuatro fases que constituyen la metodología de la IAP, según la propuesta de Francés y Alaminos (2015).

1) Fase uno: negociación de la demanda y estudio preliminar.

El primer momento de esta fase se caracterizó por la inmersión en la comunidad e invitación a los jóvenes Otomíes a participar en el proceso de investigación. Se firmaron los acuerdos

de consentimiento con sus padres y se consolidó la creación del semillero “Creando un sueño” como estrategia principal para los encuentros.

En el segundo momento de esta fase se llevó a cabo la detección de las problemáticas de exclusión social y vulnerabilidad educativa, con la implicación de los jóvenes Otomíes para establecer los objetivos y el rumbo que llevaría la investigación. Se debe recordar que la problemática de la investigación no fue definida sólo por la investigadora, sino que, a los jóvenes se les valoró por su inmediatez como participantes y se establecieron los acuerdos necesarios para la configuración de la investigación. En esta fase se desarrolló la sesión 1 y 2 del cronograma de actividades.

2) Fase dos: autodiagnóstico.

En esta fase se realizaron la mayor parte de las sesiones, éstas se desarrollaron mediante diferentes técnicas como “Figura humana”, FODA, “Bordando mi identidad”, “Reconociendo mi territorio”, entre otras, con el fin de rescatar las narrativas sobre los pensamientos y sentimientos de los jóvenes de los grupos focales, en torno a las problemáticas de exclusión social y vulnerabilidad educativa.

En este momento del proceso investigativo se logró un intercambio dialógico de reflexión con algunos de los jóvenes del semillero de investigación, ya que manifestaron cómo perciben dichas problemáticas dentro de su comunidad, cómo las explican y cómo han impactado en sus trayectorias de vida.

En el desarrollo de los encuentros, dentro de las discusiones grupales y reflexiones colectivas, se generaron algunas propuestas de acción para la sensibilización de las problemáticas, así

como limitaciones y deserciones de algunos miembros del semillero de investigación. En esta fase se desarrollaron las sesiones 3, 4, 7, 8, 9, 10 y 11 del cronograma de actividades.

3) Fase tres: programación y puesta en marcha de acciones.

El primer momento de esta fase se caracterizó por la reflexión colectiva de las narrativas, sentires y pensares de cada uno de los jóvenes participantes, en torno a las problemáticas identificadas. A su vez, se realizó la devolución del análisis y reflexión por parte de la investigadora, con el fin de sustentar la información obtenida con los jóvenes del semillero de investigación.

En el segundo momento se desarrollaron dos técnicas: elaboración de piñata “Mi muñeca Lele” y “Huellas de colores”, que tuvieron como fin principal la reflexión de alternativas de transformación y cambio por parte de los propios jóvenes. Con el resultado, se comenzó a elaborar una propuesta de un plan de acción con el fin de trabajar a corto plazo con los jóvenes que integraron el semillero y también con los demás jóvenes de la comunidad en temas de: proyecto vida, manejo de conflictos, educación para la paz, prevención de adicciones y educación sexual. En esta fase se desarrollaron las sesiones 5, 6, 12, 13, 14 y 15 del cronograma de actividades.

4) Fase cuatro: cierre de la investigación.

Esta fase se caracterizó por la elaboración del informe final, en donde se realizó el análisis de los resultados obtenidos en todo el proceso investigativo, así como las sugerencias y conclusiones. Es necesario mencionar la importancia de la devolución del trabajo de investigación a las y los jóvenes participantes, con el fin de generar nuevas aperturas a procesos de investigación y/o intervención.

A lo largo de las cuatro fases, se realizaron 26 sesiones con una duración aproximada de 120 minutos cada una, en el periodo de septiembre 2021 a febrero 2023, lo cual permitió el rescate de las narrativas de las y los jóvenes que conformaron el semillero de investigación. En el siguiente capítulo se abordarán los resultados de la IAP, el proceso de cada sesión y la fase en la que se desarrollaron.

CAPÍTULO III- REPORTE DE RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA

En este tercer capítulo, se describe cada una de las sesiones realizadas durante el proceso de la investigación según la fase en la que se desarrollaron. Esto con el fin de reflejar el objetivo y las actividades realizadas, así como los logros obtenidos en cada sesión, destacando el papel de cada una y uno de los jóvenes que integraron el semillero de investigación. Las sesiones se plasman mediante el instrumento de carta descriptiva, en la cual se sistematiza la información recolectada permitiendo un adecuado acercamiento metodológico.

3. Resultados según cada fase de la IAP

Como punto de partida para el desarrollo de la primera fase de la Investigación Acción Participativa, se decidió realizar una visita al campamento de la Comunidad Otomíe o Ñhañhu ubicado en la calle Roma #18 Col. Juárez, demarcación territorial Cuauhtémoc, CDMX, con el fin de invitar a las y los jóvenes a asistir a una primera reunión para informar sobre la intencionalidad de su participación en el proceso de la Investigación Acción Participativa, acordándose la fecha y horario del encuentro.

Posteriormente, se dio inicio a la primera sesión del proceso de investigación, con la invitación formal a las y los jóvenes y la firma del formato de consentimiento por parte de las madres de familia. Es importante recordar que el vínculo que la investigadora ha tenido con las Comunidad Otomíe o Ñhañhu, facilitó el interés de las y los jóvenes a formar parte del proceso de IAP, así como la creación al semillero de investigación.

3.1 Descripción de las sesiones del proceso de Investigación Acción Participativa por grupos focales

Fase 1

FASE 1- NEGOCIACIÓN DE LA DEMANDA Y ESTUDIO PRELIMINAR			
GRUPO FOCAL 1		GRUPO FOCAL 2	
SESIONES	ACTIVIDADES Y/O TÉCNICAS	SESIONES	ACTIVIDADES Y/O TÉCNICAS
Sesión 1- 17 de Octubre 2021.	1-Invitación a las y los jóvenes a participar en el proceso de IAP. 2-Sondeo torno a las problemáticas identificadas; exclusión social y vulnerabilidad educativa.	Sesión 1- 17 de Octubre 2021	1-Invitación a las y los jóvenes a participar en el proceso de IAP. 2-Sondeo torno a las problemáticas identificadas; exclusión social y vulnerabilidad educativa.
Sesión 2- 28 de Octubre 2021.	1-Acompañamiento manifestación con el movimiento Unidos por el derecho indígena campesino (UDIC).		

<p>SESIÓN 1. Fecha: 17 de octubre 2021 (Creación de los grupos focales) Inicio: 11:00 am Término: 2:00 pm</p>
<p>Objetivos: (a) invitar a jóvenes de la Comunidad Otomíe o Ñhañhu a participar en la Investigación Acción Participativa; (b) realizar un sondeo con los jóvenes de la Comunidad Otomíe o Ñhañhu sobre sus conocimientos en torno a las problemáticas identificadas—exclusión social y vulnerabilidad educativa—.</p>
<p>Actividades: se presentó el proyecto de investigación a los jóvenes de la Comunidad Otomíe o Ñhañhu, realizando la invitación formal para formar parte del estudio. Posteriormente, se procedió a la firma del consentimiento informado por parte de las madres y tutores de las y los jóvenes, para el uso de los datos personales y fotografías de sus hijos a lo largo del proceso investigativo. Después, se realizó la técnica “Esta palabra me suena”, que constaba en mostrar a las y los jóvenes algunas palabras detonantes que se relacionaban con las problemáticas identificadas—exclusión social y vulnerabilidad</p>

educativa—, con el fin de que los participantes reflexionaran si identificaban dichas problemáticas en su cotidianidad. Se les pidió escribir los pensamientos, palabras, sentires o dibujos que les generaba cada una de las palabras para posteriormente compartirlas.

Descripción: esta sesión se dividió en dos momentos diferentes. En el primer momento se invitó a los jóvenes a ser parte de la Investigación Acción Participativa (IAP), explicando el objetivo e interés de trabajar con ellos, pues en la IAP es necesario que las personas que forman parte de la investigación, conozcan los objetivos e intenciones para llevarla a cabo, ya que estos se diseñan y construyen a partir de un proceso dialéctico (entre investigados e investigadora), en donde se conceptualizarán los problemas, se planificarán y ejecutarán todas las acciones de la mano de todos los que formamos parte del estudio.

Esta primera sesión permitió la creación de un semillero de investigación, planteado por la investigadora como estrategia principal para los futuros encuentros, propuesta aceptada por los jóvenes quienes manifestaron su interés y disposición en presentarse y formar parte de la misma. Posteriormente, se dio paso a la aplicación de la técnica “Esta palabra me suena”, en donde se les mostraron tarjetas con las palabras: pobreza, discriminación, derechos humanos, vulnerable, joven indígena, exclusión, escuela y Comunidad Otomíe o Ñhañhu; y en una hoja de papel escribieron todo lo que pensaban y sentían acerca de dichos términos y si alguna se relacionaba con su cotidianidad. Al terminar de escribir, cada una de las y los jóvenes compartieron sus sentires y pensamientos, relacionándolos con sus propias vivencias.

Logros: se reunieron nueve jóvenes, de los cuales, siete eran mujeres y dos hombres. Mostraron gran interés en participar en la IAP por lo cual se creó el semillero de investigación “Creando un sueño” con el fin de dar identidad al grupo en los futuros encuentros. Reconocieron vivir las problemáticas

de exclusión social y vulnerabilidad educativa, expresando estar de acuerdo en trabajar en la IAP en torno a dichas problemáticas. Es importante recordar que con este tipo de estudio, se debe mantener una relación horizontal con la población con la que se trabajó. Por dicha razón, junto con las y los jóvenes del semillero de investigación, se definió el rumbo que llevó la misma; acordando que se trabajaría en torno a las problemáticas de exclusión social y vulnerabilidad educativa. Se lograron consolidar dos grupos focales de trabajo con las y los jóvenes, a consecuencia de la mala relación que tenían dentro de la comunidad.



Figura 7. Conformación del semillero de investigación “Creando un sueño”.

Fotografías propias

Nota: Las fotografías e imágenes de elaboración propia no pueden ser utilizadas o difundidas para otros fines, ya que cuentan con derechos de imagen y protección de los datos personales de las personas fotografiadas.

SESIÓN 2. Fecha: 28 de octubre 2021

Inicio: 8:00 am Término: 1:00 pm

Objetivo: acompañar a los jóvenes a una manifestación por parte del movimiento Unidos por el derecho indígena campesino (UDIC) para la exigencia de una vivienda digna de la Comunidad Otomíe o Ñhañhu.

Actividad: brindar acompañamiento a los jóvenes en la manifestación para conocer el papel político que ejercen dentro de la Comunidad Otomíe o Ñhañhu.

Descripción: se acompañó a dos jóvenes del semillero de investigación a la manifestación dirigida por el movimiento Unidos por el derecho indígena campesino (UDIC) que tuvo lugar en el H. Congreso de la Ciudad de México ubicado en el Centro histórico. La Comunidad Otomíe o Ñhañhu se unió con otras organizaciones indígenas y no indígenas, para exigir el derecho a una vivienda digna.

Logros: Se generó una conversación durante más de dos horas con uno de los jóvenes asistentes, la cual permitió conocer el papel político que tienen algunos jóvenes dentro de los movimientos políticos y la dinámica de su comunidad.



Figura 8. Manifestación frente a la Cámara de diputados en la Ciudad de México Octubre 2021.

Fotografías propias

Nota: Las fotografías e imágenes de elaboración propia no pueden ser utilizadas o difundidas para otros fines ya que cuentan con derechos de imagen y protección de los datos personales de las personas fotografiadas.

3.2 Descripción de las sesiones del proceso de Investigación Acción Participativa por grupos focales

Fase 2

FASE 2- AUTODIAGNÓSTICO			
GRUPO FOCAL 1		GRUPO FOCAL 2	
SESIONES	ACTIVIDADES Y/O TÉCNICAS	SESIONES	ACTIVIDADES Y/O TÉCNICAS
Sesión 3- 08 de Noviembre 2021. Sesión 4- 11 de Noviembre 2021. Sesión 5- 13 de Noviembre 2021.	1-Técnica Figura humana. 2-Video ¿Qué es la identidad?. 3-Técnica de FODA.	Sesión 6- 27 de Noviembre 2021. Sesión 7- 28 Noviembre 2021.	1-Técnica Figura humana. 2-Video ¿Qué es la identidad?. 3- Técnica de FODA.
Sesión 8- 06 de diciembre 2021.	1-Pastorela Navideña	Sesión 13- 21 de Mayo 2022.	1-Técnica Vamos a conocernos.
Sesión 9- 08 de Marzo 2022.	1-Marcha “Commemoración día de la mujer” 08 de Marzo 2022 (8M).	Sesión 14- 28 de Mayo 2022.	1-Técnica Reconociendo mi identidad.
Sesión 10- 10 de Abril 2022. Sesión 11- 19 de Abril 2022. Sesión 12- 22 de Abril 2022.	1-Técnica Bordando mi identidad.	Sesión 15- 04 de Junio 2022.	1-Socialización de las técnicas Vamos a conocernos y Reconociendo mi identidad. 2- Técnica Re-conociendo mi territorio. 3-Técnica de FODA.
Sesión 18- 15 de Agosto 2022.	1-Técnica Re-conociendo mi territorio.	Sesión 16- 18 de Junio 2022.	1-Visita al "Museo del Futuro"
		Sesión 17- 05 de Julio 2022.	1-Técnica Figura humana. 2-Técnica Re-conociendo mi territorio. 3-Técnica de FODA.

SESIÓN 3. Fecha: 08 de noviembre 2021
 Inicio: 2:00 pm Término: 4:00 pm

Objetivo: aplicar la técnica “Figura humana” con el primer grupo focal.

Actividad: visualizar el video “¿Qué es la identidad?” y reflexionar sobre su contenido. Elaborar su figura humana en papel kraft en tamaño real, plasmando todo aquello que identifica a los jóvenes, cómo se reconocen, sus aspectos físicos, gustos, deseos, etc.

Descripción: esta actividad se realizó en tres sesiones diferentes. En este primer momento, se proyectó un video que trató sobre qué es la identidad y la importancia de reconocerse. Se reflexionó sobre el contenido del video, lo cual permitió dar paso a la técnica “Figura humana”. Esta técnica consistió en que los jóvenes dibujaran su figura humana en tamaño real, plasmando cómo se visualizaban, desde su vestimenta, algunas frases, palabras, colores, entre otros, que consideraban que los representaban.

Logros: dibujaron su figura humana en tamaño real, en la cual plasmaron las características, gustos, cualidades etc., que los indentificaban.



Figura 9. Elaboración figura humana con primer grupo focal.

Fotografía propia

Nota: Las fotografías e imágenes propias no pueden ser utilizadas o difundidas para otros fines, ya que cuentan con derechos de imagen y protección de los datos personales de las personas fotografiadas.

SESIÓN 4. Fecha: 11 de noviembre 2021
Inicio: 2:00 pm Término: 4:00 pm

Objetivo: reconocer su identidad mediante la elaboración de su figura humana en tamaño real. Aplicar técnica FODA⁶ (Fortalezas, Oportunidades, Debilidades, Amenazas) con el primer grupo focal.

Actividad: se trabajó con la técnica de FODA para complementar su figura humana.

Descripción: se continuó trabajando con la decoración de su figura humana. Se explicó a los jóvenes en qué consistía la técnica FODA; invitándolos a plasmar en su dibujo qué fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas reconocían en sus trayectorias de vida. Se explicaron algunos ejemplos para que entendieran a que se refería cada característica del FODA. Se concluyó con la decoración de la figura humana.

Logros: reconocieron sus fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas (FODA) y lo plasmaron en su dibujo. Se generó una breve charla sobre sus sentires al realizar las dos técnicas.



Figura 10. Elaboración de la figura humana incluyendo técnica FODA con primer grupo focal.

Fotografía propia

Nota: Las fotografías e imágenes propias no pueden ser utilizadas o difundidas para otros fines, ya que cuentan con derechos de imagen y protección de los datos personales de las personas fotografiadas.

SESIÓN 5. Fecha: 13 de noviembre 2021
Inicio: 5:00 pm Término: 7:00 pm

Objetivo: exponer individualmente la figura humana y el FODA con el primer grupo focal.

Actividad: exposición de las figuras humanas y FODA.

Descripción: se realizó la exposición de la figura humana por parte de las y los jóvenes pertenecientes al primer grupo focal. Cada participante explicó lo que significaba su dibujo y lo que escribió mientras el resto del grupo escuchó atentamente. Con ello, se concluyó con las actividades de la primera sesión.

Logros: se recogieron las narrativas de los jóvenes sobre cómo se reconocían en la elaboración de sus figuras humanas; explicando lo que plasmaron en su FODA, generando un ambiente positivo en el grupo. Se consiguió captar el interés de otros jóvenes que se encontraban en el campamento para participar en las actividades del semillero; con esta actividad se recolectó información para la elaboración de una matriz de análisis.

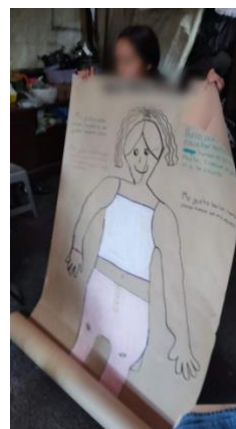


Figura 11. Exposición figura humana con primer grupo focal.

Fotografías propias

Nota: Las fotografías e imágenes propias no pueden ser utilizadas o difundidas para otros fines, ya que cuentan con derechos de imagen y protección de los datos personales de las personas fotografiadas.

⁶ El análisis situacional FODA (Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas), se utiliza para el análisis situacional de individuos, grupos, colectivos, organizaciones, comunidades y realidades sociales, constituyendo una herramienta de diagnóstico reconocida social y científicamente.

SESIÓN 6. Fecha: 27 de noviembre 2021
Inicio: 11:00 am Término: 1:00 pm

Objetivo: visualizar el video “¿Qué es la identidad?” y reflexionar en torno a su contenido. Elaborar su figura humana en papel kraft en tamaño real, plasmando todo aquello que identifica a los jóvenes, cómo se reconocen, sus aspectos físicos, gustos, deseos, etc.

Actividad: reconocer su identidad mediante la elaboración de su figura humana en tamaño real con el segundo grupo focal.

Descripción: esta actividad se realizó con una parte del segundo grupo focal. Se proyectó un video sobre identidad, reflexionando en torno a su contenido y realizando un intercambio de saberes y pensamientos. Dibujaron su figura humana en tamaño real y comenzaron a decorarla con vestimenta, frases, palabras, colores, entre otros, que los representaba.

Logros: elaboración de la figura humana en tamaño real con tres de los jóvenes del segundo grupo focal, en donde reconocieron las cualidades que los identificaban.



Figura 12. Elaboración figura humana con jóvenes del segundo grupo focal.

Fotografía propia

Nota: Las fotografías e imágenes propias no pueden ser utilizadas o difundidas para otros fines, ya que cuentan con derechos de imagen y protección de los datos personales de las personas fotografiadas.

SESIÓN 7. Fecha: 27 de noviembre 2021
Inicio: 02:00 am Término: 4:00 pm

Objetivo: visualizar el video “¿Qué es la identidad?” y reflexionar en torno a su contenido. Elaborar su figura humana en papel kraft en tamaño real, plasmando todo aquello que identifica a los jóvenes, cómo se reconocen, sus aspectos físicos, gustos, deseos, etc.

Actividad: reconocer su identidad mediante la elaboración de su figura humana en tamaño real con jóvenes del segundo grupo focal.

Descripción: esta actividad se realizó con otra parte de jóvenes del segundo grupo focal. Se proyectó un video que hablaba sobre la identidad, reflexionando en torno a su contenido y realizando un intercambio de saberes y pensamientos. Dibujaron su figura humana en tamaño real y comenzaron a decorarla con vestimenta, frases, palabras, colores etc, que los representaba.

Logros: elaboración de la figura humana en tamaño real con dos de las jóvenes del segundo grupo focal, en donde reconocieron las cualidades que las identificaban.



Figura 13. Algunas jóvenes del segundo grupo focal.

Fotografía propia

Nota: Las fotografías e imágenes propias no pueden ser utilizadas o difundidas para otros fines, ya que cuentan con derechos de imagen y protección de los datos personales de las personas fotografiadas.

SESIÓN 8. Fecha: 06 de diciembre 2021
Inicio: 4:00 pm Término: 7:00 pm

Objetivo: producir una pastorela navideña como forma de integrar a los dos grupos focales del semillero de investigación y a la Comunidad Otomíe o Ñhañhu en general.

Actividad: producción de una Pastorela Navideña.

Descripción: se produjo una pastorela navideña cómica corta, como estrategia de integración de los dos grupos focales que formaron parte del semillero de investigación. Algunos jóvenes protagonizaron un personaje de la pastorela, se prepararon, se caracterizaron y actuaron. En el desarrollo de la actividad, algunas niñas, niños e integrantes de la Comunidad Otomíe o Ñhañhu se sumaron y participaron en el desarrollo de la pastorela. Después de algunos ensayos, se grabó la pastorela final.

Logros: se presentó la pastorela navideña en el campamento Otomíe o Ñhañhu, generando gran participación e interés por parte de los jóvenes del primer grupo focal y algunos integrantes de la comunidad. Se produjo un ambiente positivo, se logró el objetivo de integración y el interés de otros jóvenes en formar parte del semillero de investigación. En la elaboración de esta actividad, se pudieron identificar aspectos de relevancia en la dinámica relacional de la Comunidad Otomíe o Ñhañhu con los transeúntes y vecinos de la calle Roma 18, lo cual se plasmó en la matriz de análisis.



Figura 14. Pastorela navideña

Fotografía propia

Nota: Las fotografías e imágenes propias no pueden ser utilizadas o difundidas para otros fines, ya que cuentan con derechos de imagen y protección de los datos personales de las personas fotografiadas.

SESIÓN 9. Fecha: 08 de marzo 2021
Inicio: 12:00 pm Término: 5:00 pm

Objetivo: asistir a la marcha del 08 de marzo para brindar el acompañamiento solicitado a dos jóvenes que forman parte del semillero de investigación.

Actividad: marcha “Commemoración Día Internacional de la Mujer” 08 de Marzo 2022 (8M).

Descripción: las jóvenes manifestaron interés en participar en la marcha del 08 de marzo conmemorativa por el Día Internacional de la Mujer; y solicitaron acompañamiento ya que sería su primera participación en un evento de esta magnitud. La experiencia fue significativa para todas, ya que se pudo reconocer el interés que tuvieron las jóvenes en los temas relacionados al feminismo y a la defensa de los derechos humanos de las mujeres en México.

Logros: se logró un intercambio de saberes y conocimientos en torno a la marcha 8M, así como la visibilización de situaciones prácticas de violencia de género dentro de la Comunidad Otomíe o Ñhañhu. Se participó en la elaboración de un cuestionario por parte de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) titulado *U.N Special rapporteur on the Rights of indigenous women, Grail*, compartiendo los saberes y conocimientos de la cotidianidad de las jóvenes en torno a los roles de género dentro de su comunidad.



Figura 15. Marcha 08 de Marzo
Commemoración del Día Internacional de la
Mujer 2022.

Fotografía propia

Nota: Las fotografías e imágenes propias no pueden ser utilizadas o difundidas para otros fines, ya que cuentan con derechos de imagen y protección de los datos personales de las personas fotografiadas.

SESIÓN 10. Fecha: 10 de abril 2022

Inicio: 2:00 pm Término: 4:00 pm

Objetivo: rescatar las narrativas de los jóvenes en torno a la problemática de exclusión social y vulnerabilidad educativa, mediante la enseñanza-aprendizaje del bordado en punto de cruz por parte de un joven del semillero de investigación.

Actividad: como propuesta de los jóvenes del primer grupo focal, se realizó la técnica “Bordando mi identidad”, en donde uno de los jóvenes enseñó a bordar en punto de cruz—tejido característico de la Comunidad Otomíe o Ñhañhu—, con el fin de transmitir sus conocimientos culturales, asimismo, se utilizó como estrategia para rescatar las narrativas de los jóvenes en torno a las problemáticas identificadas.

Descripción: en la sesión, el joven explicó la importancia del bordado de punto de cruz para la Comunidad Otomíe o Ñhañhu, mostró algunos diseños en los que estaba trabajando, así como los materiales y la técnica para el mismo. Se realizó una pequeña clase en donde mostró las principales técnicas para realizar ese tipo de bordado, los distintos tipos de tejido y la forma de utilizar el hilo y la tela para realizar figuras. Durante la clase, la investigadora lanzó preguntas detonadoras en torno a las problemáticas identificadas, buscando la reflexión, así como el rescate de sus narrativas.

Logros: el joven descubrió el interés de enseñar y transmitir sus conocimientos en el bordado en punto de cruz, generando un gran interés en sus aprendices. Se recogieron las narrativas de los jóvenes que se encontraban en la sesión para continuar con la elaboración de la matriz de análisis.

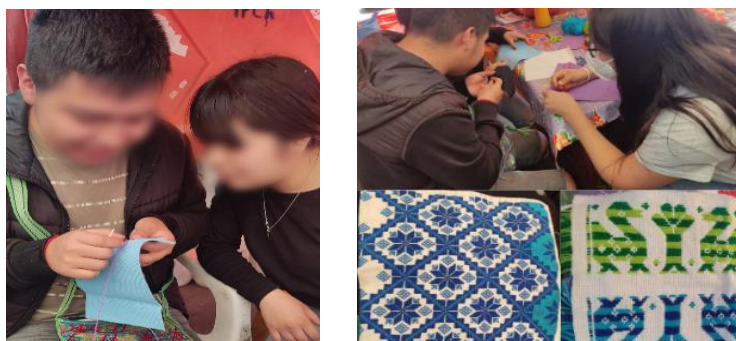


Figura 16. Bordando mi identidad con jóvenes del primer grupo focal.

Fotografías propias

Nota: Las fotografías e imágenes propias no pueden ser utilizadas o difundidas para otros fines, ya que cuentan con derechos de imagen y protección de los datos personales de las personas fotografiadas.

SESIÓN 11. Fecha: 19 de abril 2022
Inicio: 2:00 pm Término: 4:00 pm

Objetivo: rescatar las narrativas de los jóvenes en torno a las problemáticas de exclusión social y vulnerabilidad educativa, mediante la enseñanza-aprendizaje de bordado en punto de cruz.

Actividad: técnica “Bordando mi identidad”.

Descripción: en este segundo momento se continuó con la enseñanza-aprendizaje del bordado en punto de cruz. Mientras se realizaba el bordado, se continuó con la expresión de preguntas detonantes para dar continuidad a la recolección de las narrativas de los jóvenes en torno a las problemáticas identificadas—exclusión social y vulnerabilidad educativa—, en el trabajo de investigación.

Logros: se continuó con la recolección de las narrativas de los jóvenes, generando un ambiente de confianza y seguridad para ambas partes (investigadora-participantes), ya que el intercambio de saberes fue un punto clave en la elaboración de la Investigación Acción Participativa, para que los participantes siguieran interesados en continuar en el semillero de investigación y se pudiera continuar con la elaboración de la matriz de análisis.



Figura 17. Segundo momento Bordando mi identidad con jóvenes del primer grupo focal.

Fotografías propias

Nota: Las fotografías e imágenes propias no pueden ser utilizadas o difundidas para otros fines, ya que cuentan con derechos de imagen y protección de los datos personales de las personas fotografiadas.

SESIÓN 12. Fecha: 22 de abril 2022
Inicio: 2:00 pm Término: 4:00 pm

Objetivo: concluir con la recolección de las narrativas de los jóvenes en torno a la problemática de exclusión social y vulnerabilidad educativa, mediante la técnica “Bordando mi identidad”.

Actividad: cierre de la técnica “Bordando mi identidad” con el primer grupo focal.

Descripción: se generó el cierre de la técnica de enseñanza- aprendizaje del bordado en punto de cruz con los jóvenes del primer grupo focal. Mientras se realizó el bordado, se generaron algunas preguntas detonadoras para dar continuidad a la recolección de las narrativas de los jóvenes en torno a las problemáticas identificadas en el trabajo de investigación, concluyendo con dicha técnica y mostrando los resultados del trabajo elaborado en los tres momentos.

Logros: se continuó con la recolección de las narrativas de los jóvenes, dando cierre a la técnica “Bordando mi identidad”, en donde los jóvenes reflexionaron sobre la importancia de conservar la cultura Otomíe o Ñhañhu, en especial las técnicas de bordado en punto de cruz. Los jóvenes expresaron la importancia de rescatar sus tradiciones, como el transmitir estos conocimientos a los más pequeños, así que se generó el acuerdo con el joven para pensar en una propuesta de talleres o cursos de bordado de punto de cruz en la Comunidad Otomíe o Ñhañhu. Para finalizar, se mostraron los trabajos generados durante los tres momentos.



Figura 18. Tercer momento cierre de la técnica Bordando mi identidad con jóvenes del primer grupo focal.

Fotografía propia

Nota: Las fotografías e imágenes propias no pueden ser utilizadas o difundidas para otros fines, ya que cuentan con derechos de imagen y protección de los datos personales de las personas fotografiadas.

SESIÓN 13. Fecha: 21 de mayo 2022

Inicio: 2:00 pm Término: 4:00 pm

Objetivo: invitar a los más pequeños de la comunidad a participar en un sondeo sobre sus vivencias en torno a las problemáticas identificadas —exclusión social y vulnerabilidad educativa—.

Actividad: en este encuentro se convocó a los más pequeños a participar en la Investigación Acción Participativa, ya que anteriormente habían mostrado interesados en las actividades realizadas con los jóvenes, así que se decidió invitarlos a formar parte del semillero de investigación para conocer sus sentires y pensamientos en torno a la exclusión social y vulnerabilidad educativa, realizando la técnica “Vamos a conocernos”.

Descripción: se convocó a las y los más pequeños a participar en una actividad de integración para generar un ambiente de confianza y dar paso a la invitación de formar parte del semillero de investigación. Se realizó la técnica “Vamos a conocernos”, para generar un sondeo del cómo se reconocen y qué rol tienen dentro de la Comunidad Otomí o N̄hañhu; así como las actividades que realizan en su día a día. Se tuvo que dar fin a la sesión ya que las madres de familia se iban a vender dulces y artesanías y tenían que llevarse a sus hijos. Se habló con ellas sobre la firma del consentimiento informado, para el uso de datos personales y fotografías de sus hijos en el trabajo de investigación.

Logros: se generó un gran interés por parte de las y los más pequeños en participar en la investigación, con lo cual se logró la integración de los chicos al semillero “Creando un sueño”. Se habló a grandes rasgos sobre las problemáticas identificadas en donde se reconocieron aspectos como las carencias económicas y dificultades escolares en casa. Se acordó un nuevo encuentro ya que se tenían que retirar para acompañar a sus mamás a trabajar.

Se dio seguimiento al caso de Danila, ya que sus padres manifestaron que la joven ya no quería asistir a la escuela y se comenzó a brindar acompañamiento. Se gestionó una cita en la secundaria con la trabajadora social y su tutora educativa.



Figura 19. Técnica “Vamos a conocernos” con segundo grupo focal.
Fotografía propia

Nota: Las fotografías e imágenes propias no pueden ser utilizadas o difundidas para otros fines, ya que cuentan con derechos de imagen y protección de los datos personales de las personas fotografiadas.

SESIÓN 14. Fecha: 28 de mayo 2022
Inicio: 2:00 pm Término: 4:00 pm

Objetivo: realizar el segundo encuentro con los más pequeños de la comunidad para rescatar sus sentires y pensares en torno a las problemáticas de exclusión social y vulnerabilidad educativa.

Actividad: se realizó la técnica "Vamos a conocernos", en donde las y los chicos se dibujaron en una hoja de papel, plasmando sus cualidades, gustos e intereses.

Descripción: se convocó a los mismos chicos que estuvieron en el primer encuentro para realizar la técnica “Reconociendo mi identidad”, mientras se dibujaron en la hoja de papel y reconocían sus cualidades, gustos e intereses, la investigadora lanzó preguntas detonantes de reflexión en torno a las problemáticas de exclusión social y vulnerabilidad educativa, las cuales generaron que los chicos

expresarán las dificultades que viven en la escuela; otros hicieron énfasis en los problemas de falta de recursos económicos en sus dinámicas familiares y la importancia que tienen en el trabajo de la venta de dulces. No se terminó con la elaboración de la técnica, así que se acordó un tercer momento de trabajo con los más pequeños para socializar los dibujos.

Logros: en el proceso se rescataron los sentires y pensares de un grupo focal conformado por los más pequeños de la comunidad, en donde se pudo observar una buena relación entre ellos, así como trabajo en equipo y apoyo para desarrollar la actividad. Realizaron su figura humana y expresaron cómo se sentían con respecto al desarrollo de la actividad. Las preguntas detonadoras, dieron cuenta de la situación económica y educativa en la que viven los chicos, lo cual proporcionó información valiosa para la elaboración de la matriz de análisis.



Figura 20. Técnica “Reconociendo mi identidad” con los más pequeños del segundo grupo focal.

Fotografías propias.

Nota: Las fotografías e imágenes propias no pueden ser utilizadas o difundidas para otros fines, ya que cuentan con derechos de imagen y protección de los datos personales de las personas fotografiadas.

SESIÓN 15. Fecha: 04 de junio 2022
Inicio: 4:00 pm Término: 6:00 pm

Objetivo: realizar el tercer encuentro con los más pequeños de la comunidad para rescatar sus sentires y pensares en torno a las problemáticas identificadas y aplicar la técnica de FODA.

Actividad: socializar los dibujos de la técnica “Vamos a conocernos” y realizar la técnica “Reconociendo mi territorio” y FODA.

Descripción: en este encuentro se trabajó con la técnica "Re-conociendo mi territorio", en la cual los más pequeños elaboraron un dibujo del lugar en donde viven, plasmando la parte de su territorio que los hace sentir más felices y tranquilos. Posteriormente, con la técnica "La papa caliente", se les pidió a cada una y uno de los pequeños que explicarían el significado de su dibujo de la figura humana y su territorio. Esto permitió que se relacionará con la técnica de FODA, pues se lanzaron preguntas detonadoras, para que reconocieran sus fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas.

Logros: se logró captar la atención de cada una de las y los chicos que formaron parte del encuentro. Esta sesión permitió la escucha activa de los asistentes, ya que explicaron cada uno sus dibujos de ambas técnicas, logrando relacionarlo con la técnica de FODA, que la investigadora planteó. Se logró que contarán sus propias experiencias y vivencias dentro de su comunidad, acentuando una estrecha relación con las problemáticas de exclusión social y vulnerabilidad educativa. Esta sesión tuvo un gran valor en la adquisición de información para la elaboración de la matriz de análisis.



Figura 21. Socialización Técnica “Vamos a conocernos” y “Reconociendo mi territorio” con los más pequeños del segundo grupo focal. Fotografías propias.

Nota: Las fotografías e imágenes propias no pueden ser utilizadas o difundidas para otros fines, ya que cuentan con derechos de imagen y protección de los datos personales de las personas fotografiadas.

SESIÓN 16. Fecha: 18 de junio 2022
Inicio: 3:00 pm Término: 6:00 pm

Objetivo: conversar con jóvenes del semillero de investigación que han tenido poca participación en otros encuentros de la IAP, mediante la asistencia al “Museo del Futuro” con el apoyo de la Comunidad de Sant’Egidio A.C.

Actividad: visita al “Museo del futuro”.

Descripción: se visitó una exposición cultural en el "Museo del futuro" para poder generar un ambiente de confianza con Elizabeth y Oscar. En el transcurso de la visita se les invito a conversar sobre cuál era la situación que impedía que asistieran a los encuentros del semillero de investigación; ya que era muy importante su participación y se les explicó que cuando necesiten resolver alguna situación difícil, cuentan con una red de apoyo por parte de la investigadora y la Comunidad de Sant’Egidio A.C.

Logros: en la sesión se lograron reconocer los factores principales que impedían a los jóvenes asistir a los encuentros, ya que expresaron que su dinámica familiar había cambiado, así como el aumento de su trabajo para poder pagar sus "tandas". A su vez, se visibilizó la situación de Yareli, quien también formaba parte del semillero, pues se había “juntado” con un joven y estaba embarazada, por esa razón ya no estaría en la investigación. Se consolidó un encuentro con los jóvenes para dar continuidad al trabajo de la IAP.



Figura 22. Visita al “Museo del futuro”.

Fotografías propias

Nota: Las fotografías e imágenes propias no pueden ser utilizadas o difundidas para otros fines, ya que cuentan con derechos de imagen y protección de los datos personales de las personas fotografiadas.

SESIÓN 17. Fecha: 05 de julio 2022
Inicio: 11:00 pm Término: 1:00 pm

Objetivo: recuperar los sentires y pensares de los jóvenes del segundo grupo focal que se reincorporaron al proceso de investigación.

Actividad: elaboración de la técnica “Figura humana”, “Re-conociendo mi territorio” y FODA.

Descripción: se realizó un reencuentro con algunos de los jóvenes del segundo grupo focal, debido a la poca participación en las actividades del semillero de investigación. Se llevó a cabo un sondeo sobre los motivos de su ausencia y se continuó con la elaboración de la técnica “Figura humana” y “Re-conociendo mi territorio”, concluyendo con su socialización y reflexión en torno a lo plasmado, asociándose con la técnica de FODA.

Logros: en la sesión se logró reincorporar a los jóvenes al semillero de investigación, realizando brevemente la técnica “Figura humana”, “Re-conociendo mi territorio” y “FODA”, con las cuales se pudo indagar de manera más profunda los sentires y pensares de los jóvenes en torno a las problemáticas identificadas—exclusión social y vulnerabilidad educativa—, así como, la situación familiar en la que se encontraban. Este encuentro permitió recuperar información valiosa para el llenado de la matriz de análisis.



Figura 23. Reencuentro con jóvenes del segundo grupo focal. Socialización de la actividad “Figura humana” y FODA. Fotografías propias.

Nota: Las fotografías e imágenes propias no pueden ser utilizadas o difundidas para otros fines, ya que cuentan con derechos de imagen y protección de los datos personales de las personas fotografiadas.

SESIÓN 18. Fecha: 15 de agosto 2022
Inicio: 11:00 am Término: 1:00 pm

Objetivo: rescatar las narrativas de los jóvenes del primer grupo focal en torno a las problemáticas de exclusión social y vulnerabilidad educativa elaborando la técnica “Re-conociendo mi territorio”.

Actividad: técnica “Re-conociendo mi territorio” con jóvenes del primer grupo focal.

Descripción: en este encuentro se dio continuidad al trabajo realizado con los jóvenes del primer grupo focal. Se realizó la técnica “Re-conociendo mi territorio” y posteriormente su socialización.

Logros: las y los jóvenes lograron reconocerse en su territorio, expresando lo positivo y negativo de vivir en el campamento Otomíe, también manifestaron el cómo les gustaría ver su territorio y cómo sería la casa de sus sueños. Se pudo rescatar información valiosa sobre las dinámicas sociales que se viven en la Comunidad Otomíe o Ñhañhu.



Figura 24. Elaboración técnica “Re-conociendo mi territorio”.

Fotografías propias.

Nota: Las fotografías e imágenes propias no pueden ser utilizadas o difundidas para otros fines, ya que cuentan con derechos de imagen y protección de los datos personales de las personas fotografiadas.

3.2 Descripción de las sesiones del proceso de Investigación Acción Participativa por grupos focales

Fase 3

FASE 3. PROGRAMACIÓN Y PUESTA EN MARCHA DE LAS ACCIONES			
GRUPO FOCAL 1		GRUPO FOCAL 2	
SESIONES	ACTIVIDADES Y/O TÉCNICAS	SESIONES	ACTIVIDADES Y/O TÉCNICAS
Sesión 19- 16 de Agosto 2022.	1-Tarjetas comparativas	Sesión 20- 08 Octubre 2022.	1-Acompañamiento a Oscar.
		Sesión 14- 09 Octubre 2022.	1-Seguimiento al caso de Oscar. 2-Reconciliación familiar.

SESIÓN 19. Fecha: 16 de agosto 2022
Inicio: 2:00 pm Término: 4:00 pm

Objetivo: reflexionar sobre la relación que existe entre la exclusión social y la vulnerabilidad educativa, con base en el rescate de las narrativas de los jóvenes durante el proceso de investigación correspondiente a la Fase 1 y 2.

Actividad: técnica lluvia de ideas mediante tarjetas comparativas.

Descripción: se consiguió constatar con las y los jóvenes las reflexiones de la investigadora en torno a la relación que existe entre la exclusión social y la vulnerabilidad educativa; expresaron su preocupación ante el reconocimiento de las problemáticas en las que se encuentra inmersa su comunidad y se consolidó un futuro encuentro para generar la propuesta de alternativas.

Logros: se consiguió constatar con las y los jóvenes las reflexiones de la investigadora en torno a la relación que existe entre la exclusión social y la vulnerabilidad educativa; expresaron su preocupación ante el reconocimiento de las problemáticas en las que se encuentra inmersa su comunidad, y se consolidó un futuro encuentro para generar la propuesta de alternativas.



Figura 25. Socialización de la reflexión sobre la relación que existe entre la exclusión social y la vulnerabilidad educativa en sus realidades.

Fotografías propias.

Nota: Las fotografías e imágenes propias no pueden ser utilizadas o difundidas para otros fines, ya que cuentan con derechos de imagen y protección de los datos personales de las personas fotografiadas.

SESIÓN 20. Fecha: 08 de octubre 2022

Inicio: 2:00 pm Término: 4:00 pm

Objetivo: realizar acompañamiento a Oscar, joven que pertenece al segundo grupo focal, mediante un plan de atención inmediato por consumo de drogas.

Actividad: acompañamiento a Oscar mediante la escucha activa.

Descripción: se brindó acompañamiento a uno de los jóvenes del segundo grupo focal, debido a que su madre pidió ayuda urgente, ya que el joven se identificaba con problemas de adicción al consumo de drogas. Se encontró a Oscar en la calle y se brindó atención inmediata, se realizó un primer acercamiento de escucha, invitándolo a la Comunidad de Sant'Egidio a asearse y alimentarse para poder regresar a casa con su familia.

Logros: se logró platicar con Oscar acerca de su decisión de vivir en la calle, manifestando la conflictiva relación que lleva con su familia. Con dicha plática, se pudo convencer al joven de asearse

y alimentarse para regresar a su casa con su familia. Se programó una reunión familiar al siguiente día para dar continuidad al caso del joven.



Figura 26. Oscar en su puesto de venta

Fotografía propia.

Nota: Las fotografías e imágenes propias no pueden ser utilizadas o difundidas para otros fines, ya que cuentan con derechos de imagen y protección de los datos personales de las personas fotografiadas.

SESIÓN 21. Fecha: 09 octubre 2022

Inicio: 10:00 am Término: 1:00 pm

Objetivo: dar seguimiento al acompañamiento de Oscar y familia para la resolución del problema del consumo de drogas.

Actividad: seguimiento problema de consumo de drogas de Oscar.

Descripción: se continuó el acompañamiento a Oscar. Se programó una reunión con él y sus familiares para conversar sobre la situación y llegar a acuerdos para atender la problemática.

Logros: se logró platicar con el joven acerca de su decisión de estar en la calle, manifestando los conflictos en su familia. Se realizó una reunión familiar con la madre, padrastro y hermana de Oscar, en donde se logró una reconciliación y se establecieron acuerdos para atender de manera urgente la problemática. Se dará continuidad al acompañamiento de Oscar.



Figura 27. Encuentro Oscar y su hermana Elizabeth.

Fotografía propia.

Nota: Las fotografías e imágenes propias no pueden ser utilizadas o difundidas para otros fines, ya que cuentan con derechos de imagen y protección de los datos personales de las personas fotografiadas.

Fase 4

FASE 4. CIERRE DE LA INVESTIGACIÓN			
GRUPO FOCAL 1		GRUPO FOCAL 2	
SESIONES	ACTIVIDADES Y/O TÉCNICAS	SESIONES	ACTIVIDADES Y/O TÉCNICAS
Sesión 24 - 20 Enero 2023.	1- Técnica "Huellas de colores."	Sesión 22- 15 Noviembre 2022. Sesión 23- 23 de Noviembre 2022.	1-Piñata "Mi muñeca Lele".
Sesión 25- 21 de Enero 2023.	1- Técnica "Huellas de colores."	Sesión 26- 28 Enero 2023.	1- Proyecto Educativo - Actividad "Hablemos de Sexualidad"

SESIÓN 22. Fecha: 15 de noviembre 2022

Inicio: 5:00 pm Término: 7:00 pm

Objetivo: crear alternativas de transformación social desde los pensares y sentires de los jóvenes del segundo grupo focal para concluir con el proceso de investigación.

Actividad: elaboración de la piñata "Mi muñeca Lele" para la creación de alternativas de transformación social y cierre de la investigación con el segundo grupo focal.

Descripción: se comenzó con una breve explicación sobre el significado de la elaboración de las piñatas para la cultura mexicana, así como los materiales con los que se realizan las piñatas tradicionales. Posteriormente, la investigadora propuso la elaboración de una piñata con forma de la muñeca Lele, con el fin de dar una mayor sentido y significado a la cultura Otomíe. Esta actividad se generó como estrategia para rescatar las narrativas de las y los más pequeños sobre las problemáticas que identificaron dentro de su comunidad y las alternativas que proponían para transformar su realidad. También se propuso a las y los chicos que la piñata se presentará en el concurso de piñatas navideñas organizado por la Escuela Nacional de Trabajo Social y estuvieron de acuerdo. No se concluyó con la elaboración de la piñatas, así que se propuso un nuevo encuentro para terminarla y presentarla en el concurso.

Logros: la actividad generó gran entusiasmo y alegría en las y lo chicos por postularse en el concurso de piñatas, esto ayudó a causar interés en responder los cuestionamientos que hizo la investigadora sobre las problemáticas identificadas y alternativas de transformación, con lo cual se recolectó información valiosa para concluir con el llenado de la matriz de análisis.

La elaboración de la piñata dentro de la comunidad logró captar la atención de otros jóvenes de la comunidad que no son parte del semillero de investigación, permitiendo establecer una charla con un joven de 21 años, quien es familiar de algunos de los chicos del segundo grupo focal. Con la narrativa de este joven, se consiguió recolectar información importante sobre las adicciones y violencias que se viven entre los jóvenes dentro de la comunidad, ya que él se estaba recuperándose de una riña en la que casi pierde la vida. Esta charla, permitió que al narrar su historia de vida, el joven reconociera el cambio que quería hacer en su vida, pidiendo apoyo para realizar actividades que lo mantuvieran lejos de las adicciones y las malas compañías. Se propuso dar seguimiento a este joven, para generar un plan de acción de desintoxicación y emprendimiento para generar ingresos económicos.

También una madre de familia se acercó a dialogar acerca de lo que ella y sus hijas vivieron con el Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia (SNDIF), porque las jóvenes ya no podían trabajar en la vía pública, así que se les brindó orientación para dar seguimiento al caso.



Figura 28. Primer momento de la elaboración de la piñata “Mi muñeca Lele”.

Fotografías propias.

Nota: Las fotografías e imágenes propias no pueden ser utilizadas o difundidas para otros fines, ya que cuentan con derechos de imagen y protección de los datos personales de las personas fotografiadas.

SESIÓN 23. Fecha: 23 noviembre 2022

Inicio: 4:00 pm Término: 8:00 pm

Objetivo: crear alternativas de transformación social desde los pensares y sentires de los jóvenes del segundo grupo focal para dar cierre al proceso de investigación.

Actividad: se concluyó con la elaboración de la piñata "Mi muñeca Lele" para la creación de alternativas de transformación social con el segundo grupo focal. Se participó en el concurso de piñatas navideñas 2022 en la Escuela Nacional de Trabajo Social (ENTS).

Descripción: se visitó el campamento para invitar a los participantes del segundo grupo focal a concluir la elaboración de la piñata y asistir al concurso de piñatas que se llevaría a cabo en la ENTS, pero sólo dos pequeñas pudieron asistir. En el camino hacia la universidad, se conversó con Maribel y Selene sobre sus sueños y anhelos de terminar sus estudios, para poder estudiar en la UNAM, lo que permitió recopilar información valiosa para el llenado de la matriz de análisis.

Al llegar a la universidad, se buscó un lugar para terminar la piñata y preparar la explicación que se daría sobre la misma en el concurso. Ese momento fue determinante para rescatar las narrativas de las chicas sobre las problemáticas que se viven en el campamento y las alternativas que propusieron para disminuirlas. Al finalizar la elaboración de la piñata, se llevó al Departamento de Cultura y Recreación de la ENTS para su exhibición en el concurso, en donde las dos chicas participaron en su explicación.

Logros: con la visita a la universidad, Maribel y Selene mostraron gran entusiasmo e interés en continuar con sus estudios para poder estudiar en la UNAM.

Durante la elaboración se logró recopilar información importante para el llenado de la matriz de análisis. En el concurso la piñata “Mi muñeca Lele” obtuvo el primer lugar, lo cual motivó a las pequeñas a seguir participando en este tipo de concursos, así como a continuar con sus estudios para algún día llegar a estudiar en la universidad.



Figura 29. Segundo momento de la elaboración de la piñata “Mi muñeca Lele”.

Fotografías propias.
Nota: Las fotografías e imágenes propias no pueden ser utilizadas o difundidas para otros fines, ya que cuentan con derechos de imagen y protección de los datos personales de las personas fotografiadas.

SESIÓN 24. Fecha: 20 de enero 2023
Primer grupo focal
Inicio: 11:00 am Término: 2:00 pm

Objetivo: crear alternativas de transformación social desde los pensares y sentires de los jóvenes del primer grupo focal para dar cierre al proceso de investigación.

Actividad: técnica “Huellas de Colores”.

Descripción: se visitó el campamento para invitar a los jóvenes del primer grupo focal a participar en la técnica “Huellas de Colores”, la cual consistió en pintar alcancías de yeso en forma de “Muñeca Lele”, con el fin de permitir un diálogo entre los jóvenes y la investigadora, para rescatar sus ideas y propuestas de acción para incidir en las principales problemáticas que se identificaron en el campamento durante el proceso de investigación. La alcancía tuvo también como propósito la iniciativa de ahorro, ya que se tomó en cuenta el deseo de viajar que manifestaron algunas y algunos jóvenes al inicio del proceso de investigación.

La actividad se desarrolló en la mesa comunal, teniendo una participación de doce asistentes, algunos pertenecientes al semillero de investigación y los demás a la comunidad. Se les proporcionaron los materiales necesarios para pintar las alcancías y mientras pintaban, la investigadora les habló sobre lo vivido en las sesiones anteriores, haciendo énfasis en las problemáticas que se viven en el campamento identificadas por los propios jóvenes. Con ello, se reflexionó con una lluvia de ideas, sobre las alternativas para solucionar principalmente los problemas de adicciones y educativos, así como las actividades que les gustaría que se implementarán en el campamento, como deportes, cursos de belleza, aprender idiomas, hacer manualidades, clases de baile, clases de estudio etc., todo de acuerdo a sus intereses y proyecto de vida. Al finalizar con la actividad, se les agradeció por su participación en el semillero de investigación, comentando que se concluía con las sesiones, pero que se continuaría

trabajando con ellos en la creación de una propuesta educativa cultural, en donde se tomarían en cuenta las actividades que propusieron y se revisarían los ahorros de la alcancía. También se comentó que se seguiría brindando acompañamiento integral a las y los jóvenes que lo requirieran.

Logros: se logró concluir con las sesiones del semillero de investigación con el primer grupo focal, en donde se percibió que se fortaleció el vínculo con algunos de las y los jóvenes y se generó un gran interés de otros niños y jóvenes de la comunidad en involucrarse en actividades educativas y recreativas.

El desarrollo de la técnica permitió la integración de niñas, niños y jóvenes de la comunidad, ya que nunca habían realizado la actividad de pintar alcancías de yeso, logrando que la convivencia fuera pacífica e intergeneracional, ya que se trabajó con niñas y niños desde 5 años hasta jóvenes de 21 años. Esto generó un diálogo participativo entre todos, en donde se discutieron las problemáticas que más afectan en su desarrollo, se contaron historias familiares y de su cotidianidad, identificando las adicciones, la violencia y la discriminación como las principales, así como la desmotivaciones y dificultades para continuar con sus estudios. También se escucharon las propuestas de actividades con las que les gustaría trabajar, haciendo énfasis en la necesidad de mantener ocupados a los más grandes para que no comiencen a ingerir drogas. La actividad cumplió su objetivo, ya que a pesar de que se concluía con el semillero de investigación, se continuaría trabajando con los niños y jóvenes, pues se encontraban muy motivados e interesados en seguir participando en actividades educativas y recreativas.

Mariana expresó sentirse muy contenta con el trabajo realizado en las sesiones, manifestando que le gustó mucho la sesión en donde aprendió a bordar en punto de cruz, ya que descubrió que era buena haciendo eso y la motivó a elaborar aretes bordados para comenzar un negocio y poder conseguir sustento económico, así como el pintar las alcancías, ya que se le facilitaba y le gustaría emprender

ese negocio. También expresó que regresó su interés por concluir la secundaria, pues se dedicaría a vender sus artesanías y a estudiar. Todas las niñas, niños y jóvenes estuvieron agradecidos por la actividad, deseando que se continuara trabajando.



Figura 30. Técnica “Huellas de colores”.

Fotografías propias.

Nota: Las fotografías e imágenes propias no pueden ser utilizadas o difundidas para otros fines, ya que cuentan con derechos de imagen y protección de los datos personales de las personas fotografiadas.

SESIÓN 25. Fecha: 21 de enero 2023

Segundo grupo focal

Inicio: 12:00 pm Término: 2:00 pm

Objetivo: crear alternativas de transformación social desde los pensamientos y sentimientos de los jóvenes del segundo grupo focal para dar cierre al proceso de investigación.

Actividad: técnica “Huellas de Colores”.

Descripción: se visitó el campamento para invitar a los jóvenes del segundo grupo focal a participar en la técnica “Huellas de Colores”, la cual consistió en pintar alcancías de yeso en forma de “Muñeca Lele”, con el fin de permitir un diálogo entre los jóvenes y la investigadora, para rescatar sus ideas y propuestas de acción para incidir en las principales problemáticas que se identificaron en el campamento durante el

proceso de investigación. Al llegar los jóvenes y algunos niños se encontraron interesados en participar en la actividad, también una de las madres de familia, quien apoyó inmediatamente para adecuar un espacio y poder trabajar. Se recostó un mueble de madera para ponerlo como mesa y entre todos acomodaron algunos garrafones para ocuparse como sillas. Posteriormente se les entregaron los materiales necesarios para realizar la actividad, mientras pintaban las alcancías, se generó un diálogo con las niñas, niños y jóvenes y la madre de familia que se integró, en donde se recordaron las sesiones anteriores identificando los principales problemas que detectan en la comunidad. Hubo participación por parte de la mayoría de los asistentes, quienes expresaron las actividades que les gustaría que se implementaran en el campamento, su interés principal fueron las actividades deportivas y recreativas, ya que manifestaron que si tienen algo en que distraerse, no les llamaría la atención drogarse o en estar en la calle. También se dio seguimiento a un problema específico con una de las jóvenes, quien necesitaba orientación sobre educación sexual, ya que tenía preocupaciones sobre un posible embarazo adolescente. Para finalizar, se agradeció a todos los asistentes por su participación en las sesiones del seminario de investigación, explicando que se tomarían en cuenta sus propuestas para crear un proyecto educativo y continuar trabajando, así como en la devolución de resultados de la tesis de investigación. Se concretó la sesión con un total de trece participantes.

Logros: se dió por finalizado el semillero de investigación con las niñas, niños y jóvenes del segundo grupal, teniendo una gran participación por parte de las y los chicos.

Se generaron algunas propuestas de actividades por parte de los chicos, su interés destacó principalmente en participar en actividades deportivas, como una solución para que los niños no “anden en malos pasos” y se distraigan, así como en continuar haciendo manualidades.

También se percibió el interés por parte de otros niños dentro de la comunidad de integrarse en la actividad, pues nunca habían participado en los encuentros del semillero de investigación y se formalizó su inscripción en la Escuelita de la Paz, para poder darles un futuro acompañamiento.

Se atendió un caso concreto de atención sobre educación sexual con una de las jóvenes, ya que su mamá se acercó a pedir apoyo para su orientación en dichos temas, pues se creía que posiblemente estaba embarazada, por lo que se actuó de inmediato implementando una prueba de embarazo, la cual resultó negativa. Con ello, se continuó con un acompañamiento integral con la joven. Se acordó continuar con la implementación de actividades educativas y culturales, así como de la devolución de los resultados encontrados en la tesis de investigación. Se programó un taller de educación sexual como parte de un plan de acción inmediato para la atención de las problemáticas identificadas sobre el desarrollo pleno desarrollo de la sexualidad de las y los jóvenes.



Figura 31. Técnica “Huellas de colores” con segundo grupo focal.

Fotografías propias.

Nota: Las fotografías e imágenes propias no pueden ser utilizadas o difundidas para otros fines, ya que cuentan con derechos de imagen y protección de los datos personales de las personas fotografiadas.

Propuesta de Acción Educativa Cultural

SESIÓN 26. Fecha: 23 de enero 2023
Propuesta integral de alternativas
Inicio: 2:00 pm Término: 4:00 pm

Objetivo: iniciar la Propuesta de Acción Educativa-Cultural con las y los jóvenes del campamento Otomíe con la primer y segunda actividad del taller sobre educación sexual.

Esta sesión se desprende de la necesidad de atender inmediatamente el tema de educación sexual, debido a las situaciones presentadas durante las sesiones finales de la investigación. Esta sesión ya no es parte del proceso de investigación, sin embargo, es importante documentarlo como parte de la retribución social de este estudio.

Sesión 1- Taller: Hablemos de sexualidad

Actividad 1- Derechos sexuales de adolescentes y jóvenes.

En esta actividad se habló sobre el reconocimiento y ejercicio de los derechos sexuales de la población adolescente y joven en México, en donde se enfatizó que el Estado tiene la obligación de promover, respetar, proteger y garantizar los derechos sexuales de todas las personas, además de prevenir, sancionar y reparar el daño que pueda causar la falta de reconocimiento de los mismos⁷.

Actividad 2 – Re-conociéndome.

En esta actividad se reflexionó acerca del cómo se reconocen las chicas (como niñas, adolescentes o jóvenes), con el fin de que identificaran los cambios físicos y emocionales que ha tenido su cuerpo y comenzar a conocer como funciona el aparato reproductor femenino.

⁷ CNDH (2016) Cartilla de derechos sexuales de adolescentes y jóvenes.

Descripción: se dio inicio al primer taller de la propuesta integral de alternativas. El taller “Hablemos de Sexualidad”, consta de dos sesiones que se impartirán en la Escuela de la Paz, como respuesta a una de las principales problemáticas identificadas en la IAP. En esta primera sesión, se abordaron dos actividades, la primera consistió en reflexionar con las participantes sobre la importancia de reconocer los derechos sexuales que tienen los adolescentes y jóvenes en México, enfatizando la protección y respeto de los mismos. Las jóvenes se encontraron muy interesadas, ya que nunca habían escuchado sobre los catorce derechos que propone la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH) acerca de vivir la sexualidad de manera libre y plena. Con ello, se generó un diálogo participativo con las jóvenes, en el que se escucharon sus opiniones y se resolvieron preguntas e inquietudes. Esto permitió dar entrada a la segunda actividad “Re-conociéndome”, en la cual se les lanzó la pregunta ¿cómo te reconoces?, ésta fue detonante para reflexionar sobre el cómo se reconocían física y mentalmente, como niñas, adolescentes o jóvenes. Esto generó un poco de confusión en las chicas, así que se les pidió hacer una lista de las cosas que las hacían sentir más grandes, como adolescentes o jóvenes. Con dicha lista se pudo continuar con la identificación del aparato femenino, haciendo énfasis en su funcionamiento y quedando como tarea elaborar un calendario de su ciclo menstrual.

Logros: se dio inicio al primer taller del proyecto educativo cultural, en donde se trabajó con un grupo pequeño de chicas pertenecientes al campamento de la Comunidad Otomíe o Ñhañhu, logrando un lugar seguro de confianza, para abordar dichos temas. Con ello se pudo captar la atención e interés de todas las participantes, en donde manifestaron la importancia de conocer estos temas, para evitar embarazos a temprana edad, ya que en el diálogo compartieron sus propias experiencias familiares.



Figura 32. Sesión 1 Propuesta de Acción Educativa Cultural - Taller Hablemos de Sexualidad.
Fotografías propias.

Nota: Las fotografías e imágenes propias no pueden ser utilizadas o difundidas para otros fines, ya que cuentan con derechos de imagen y protección de los datos personales de las personas fotografiadas.

CAPÍTULO IV - ANÁLISIS DE RESULTADOS

Los grupos focales de jóvenes se consolidaron con la participación de 12 mujeres y 4 hombres, de los cuales tres oscilan entre los 8 y 10 años de edad; seis, entre los 11 y 14 y cinco, entre los 15 y 21 años.

Se creó el Semillero de investigación denominado “Creando un Sueño”, como estrategia principal para la realización de encuentros y recolección de datos de los fenómenos a investigar. La dinámica dentro del semillero, en un principio, no fue positiva, debido a la deficiente relación entre los jóvenes del grupo focal, problemática que antecede a las interacciones realizadas dentro de la comunidad al inicio de este proceso, provocando un alto grado de desinterés en la participación de algunos jóvenes y la deserción paulatina de otros más; situación que, en el desarrollo de la estrategia, llevó a la necesidad de dividir el grupo en dos grupos focales; el primer grupo se conformó por 5 mujeres y 1 hombre y el segundo, por 7 mujeres y 3 hombres, teniendo como resultado una mayor estabilidad en la participación de los jóvenes en los encuentros posteriores.

La mayor parte de los encuentros tuvieron lugar dentro del campamento de la Comunidad Otomíe o Ñhañhu, permitiendo la visibilización del grupo como integrantes del Semillero “Creando un Sueño”, lo que favoreció la aparición de reconocimiento y apoyo del resto de la población de la comunidad a sus integrantes, principalmente por parte de los familiares de los jóvenes pertenecientes al primer grupo. Esto, trajo como resultado la apropiación de su territorio, lo cual se manifestó a través de una reconfiguración de sus relaciones y vínculos sociales con la comunidad y transeúntes; algunos ejemplos de esto son:

- Algunos integrantes de la comunidad reconocieron y respetaron el tiempo y espacio que se utilizó en cada uno de los encuentros, permitiendo un desarrollo pleno en las sesiones.

- Los familiares no interrumpieron la participación de los jóvenes durante las sesiones de trabajo.
- Los familiares apagaron sus aparatos musicales.
- La mayoría de los transeúntes⁸, respetaron el espacio de los encuentros, pasando a un lado del campamento o cruzando hacia la otra calle, para no interrumpir el desarrollo de las sesiones.
- Algunos transeúntes presentaron interés en conocer el trabajo que se hacía con los grupos, deteniéndose a observar o a preguntar sobre las actividades que se estaban realizando con los jóvenes, incluso en la sesión en donde se realizó la pastorela navideña, extranjeros pidieron el consentimiento de los jóvenes para tomarse una fotografía con ellos.

Participar de la IAP supuso para los jóvenes, una plausible oportunidad para re-pensar y reflexionar sobre las problemáticas objeto de este estudio: exclusión social y vulnerabilidad educativa, dando énfasis en discusiones que despertaron y afianzaron un sentir y pensar crítico. Esto se logró en la mayoría de los jóvenes del primer grupo, ya que en cada encuentro se cuestionaban y reconocían situaciones que no habían tomado en cuenta antes de las sesiones. Para ejemplificar, se retoma un fragmento de la narrativa de un integrante del primer grupo focal⁹:

Sesión 2- Elaboración figura humana 17/10/21

⁸ Es común que los transeúntes ignoren las señalizaciones de “no pasar” que se encuentran en el campamento, argumentando que “la calle es pública”, dichas señalizaciones son colocadas, principalmente, para proteger a los menores que se suelen jugar en los alrededores del campamento.

⁹ Cada fragmento expuesto recupera las narrativas de los jóvenes sin modificar el lenguaje utilizado.

Pregunta: si tuvieras la oportunidad de escoger en este momento ser o hacer lo que has soñado sin ningún impedimento ¿quién te gustaría ser?, ¿qué te gustaría hacer?

Cristian 21 años -A mí me gustaría tener un local, para poder vender todo lo que tengo, quisiera... no sé... la verdad es que nunca me lo había preguntado [...] pensando mejor, creo que el trabajo de mis sueños sería algo en donde pudiera viajar, sabes, a veces quisiera ser como youtuber pero no tanto así, aprender a hablar bien mi lengua y transmitirla. Creo que tengo que pensar eso que me preguntaste, la verdad me dejó pensativo-.

La matriz conceptual permitió definir y operacionalizar cada categoría de análisis, facilitando la obtención de los siguientes resultados:

Categoría	Definición Conceptual
Exclusión social	La exclusión social se puede definir como la imposibilidad de un sujeto o grupo social para participar efectivamente a nivel económico, social, cultural, político e institucional (Gacitúa, Sojo y Davis, 2000).
Vulnerabilidad educativa	La vulnerabilidad educativa se reconoce como una realidad compleja que responde a factores intra y extraescolares que desencadenan un proceso de alejamiento y de abandono paulatino de la escuela, incidiendo en el desarrollo de la identidad y la proyección personal de un niño o joven (Espinoza y González, 2010).

4.1 Exclusión social

En este proceso se desarrolló cada una de las dimensiones que competen a la exclusión social.

4.1.1 Dimensión económica:

- Vivienda
- Trabajo
- Salud

Vivienda: de acuerdo a los datos recolectados, se visibiliza que no tienen una vivienda digna, ya que habitan en campamentos improvisados, instalados sobre la calle de manera informal, lo que impide contar con servicios básicos como agua, luz y drenaje¹⁰. También se percibe un alto grado de hacinamiento e insalubridad, factores que ponen en constante riesgo la salud de los jóvenes y de la comunidad, tal y como se registra a continuación.



Figura 33. Campamento Comunidad Otomíe o Ñhañhu #Roma 18.

Fotografía propia

Nota: Las fotografías e imágenes propias no pueden ser utilizadas o difundidas para otros fines, ya que cuentan con derechos de imagen y protección de los datos personales de las personas

Las casas improvisadas que conforman el campamento, están montadas con materiales como lona, madera y plástico, lo que trae como consecuencia que se encuentren constantemente expuestos a toda clase de acontecimientos derivados de las condiciones climatológicas o de las dinámicas sociales que se viven en la calle. Para ejemplificar esto, se retoman

dos fragmentos de las narrativas de dos jóvenes de los grupos focales:

Sesión 7- Bordando mi identidad (Tercer momento) 19-04-22

Pregunta: ¿Desde cuándo y por qué se encuentran en el campamento?

Cristian 21 años – Nosotros vivimos aquí hace muchos años, bueno antes yo no vivía aquí, vivía en otro lugar con mis papás, pero cuando dejé de estudiar y aprendí a bordar porque mi tía me enseñó, pues me invitó a vivir en el predio con ellos y yo me quedé [...] la verdad es que era mejor vivir adentro, porque había más privacidad y

¹⁰ Es importante mencionar que la Comunidad Otomíe o Ñhañhu solía vivir dentro del predio ubicado en la calle Roma #18, col. Juárez, demarcación territorial Cuauhtémoc, CDMX, en donde ya se visualizaba la carencia de servicios básicos, sin embargo, existía más estabilidad en las relaciones entre los miembros de la comunidad y seguridad de la población. A consecuencia del terremoto del pasado 19 de septiembre de 2017 y el desalojo violento del 19 de septiembre de 2018, la Comunidad Otomíe o Ñhañhu, como forma de protesta y lucha por una vivienda digna, se plantó en campamentos frente al predio (información retomada de las reflexiones en los encuentros con los jóvenes en el año 2021).

aunque estaba en ruinas, teníamos más espacio para poder hacer nuestras cosas. Ahora sólo tenemos un pequeño espacio y vivimos todos amontonados desde el terremoto del 2017. La verdad ni nos hubiéramos salido, pero nos salimos porque con el sismo se podían caer las ruinas donde nos quedábamos y mira ahora, ya no podemos ni entrar por lo que pasó con el desalojo. El campamento lo fuimos poniendo poco a poco, antes sólo éramos cuatro familias que quedamos como damnificados y con lo que recogíamos de la basura y lo que nos donaban pudimos armar el campamento, pero con el desalojo se tuvieron que salir todas las personas que vivían adentro del predio y hasta la fecha seguimos acá porque no se ha resuelto nada para cuando nos regresan el predio y pues cada vez se hace más chico el campamento por como el otro líder se llevo a varios a lo de la toma del Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI)¹¹ y pues ahí viven-.

Sesión 10- Socialización figura humana (segundo grupo focal) 05-07-22

Pregunta: ¿Cómo es vivir en el campamento?

Elizabeth 13 años -Aquí en el campamento si la sufrimos maestra Lety, es de que estos últimos días ha llovido mucho y todas nuestras cosas se nos han mojado, ya no tenemos ropa porque se mojaron y se echaron a perder porque se pudrieron. También pasamos frío y por ejemplo el sillón donde duerme mi hermano está mojado y pues se tiene que dormir así. Es que la lona ya no sirve, se rompió y se mete el agua y nos

¹¹ El día 12 de Octubre del año 2020, en el aniversario de la llegada de Cristóbal Colón a América, más de 100 personas —incluyendo alrededor de 30 niñas y niños— pertenecientes a la comunidad indígena Otomíe originaria de Santiago Mexquititlán, del municipio de Amealco, Querétaro, pero residentes en la Ciudad de México desde hace más de 20 años, tomaron las instalaciones del Instituto Nacional de Pueblos Indígenas (INPI), como forma de protesta por los más de 20 años de reclamo para tener acceso a una vivienda digna. Las familias Otomíes han vivido hacinados, sin servicios básicos y entre escombros en cuatro predios abandonados de la Ciudad, ubicados en la calle de Zacatecas 74 y Guanajuato 200, en la Colonia Roma; Avenida Zaragoza 1434, por Pantitlán; y Roma 18, en la colonia Juárez. Fragmento tomado de la nota periodística “Con toma del INPI por indígenas otomíes, suman 3 edificios federales ocupados” del día 21 de octubre 2020 en Animal político por [Itxaro Arteta](https://www.animalpolitico.com/2020/10/edificios-federales-tomados-indigenas-otomies/) en <https://www.animalpolitico.com/2020/10/edificios-federales-tomados-indigenas-otomies/>.

inundamos todos. Luego el agua ni se va por las coladeras porque se tapan y se sale todo y es inunda-.

En cuanto a la falta de servicios básicos, la comunidad ha buscado la manera de cubrir dichas necesidades básicas durante los cinco años que llevan instalados en el campamento, por ejemplo, las y los jóvenes tienen un papel importante en la búsqueda de agua para sus familias, ya que son quienes se encargan de recolectarla del parque en botes y llevarla al campamento. Respecto a la luz eléctrica, algunos se conectan por medio de los “diablitos”¹², pero hace aproximadamente medio año, la coordinadora del campamento hizo acuerdos con la alcaldía para regularizar el servicio de luz y sólo dos familias cuentan con este servicio legalmente. En la cuestión del drenaje, sólo cuentan con un baño improvisado para toda la comunidad, con un inodoro sobrepuesto encima de una coladera. Para bañarse, algunos lo hacen dentro de sus casas o en una regadera portátil que fue donada por la Secretaría de Desarrollo Rural y Equidad para las Comunidades (SEDEREC). Para ejemplificar lo antes mencionado, se rescataron las siguientes narrativas:

Sesión 7 Bordando mi identidad (primer momento) 10-04-22

Pregunta: ¿Qué pasa con los servicios básicos en el campamento?

Mariana 17 años -Principalmente es sobre que estamos en la calle, no tenemos ni agua ni luz, y pues nos alumbran los postes y usamos diablitos. Cada diez o quince días vamos al parque y acarreamos el agua en botes, en esos botes (señala una pila de botes llenos de agua), ya cada quién tiene los suyos. Siempre vamos y nos tardamos casi todo el día [...] en el parque hay una llave y ahí vamos llenando, pero una vez

¹² Un “diablito eléctrico” o “diablito de luz” es una alteración en los medidores eléctricos para modificar el registro de consumo por debajo de lo normal. Un diablito es un puente eléctrico que se coloca en la entrada y salida del medidor para que éste gire más lento y sólo registre la mitad del consumo real. (Referencia tomada de COMETER -Energías renovables en <https://www.cometer.com.mx/blog/diablito-electrico-mas-problemas-que-beneficios>.)

nos pusieron una cadena para no poder abrirlo y pues tuvimos que romperlo y ahora nosotros le pusimos un candado y por eso en un día todos vamos a acarrear el agua, hasta los más chicos van a ayudar, todos cooperamos [...] Nosotros no tenemos baño, lo tenemos que compartir y pues nos regalaron una taza y está puesta encima de una coladera que da directo al caño-.

Lo mencionado anteriormente, trae como consecuencia un panorama de hacinamiento que a su vez favorece el-alto grado de insalubridad que se padece en la comunidad. En cada una de las casas dentro del campamento viven de entre 4 a 11 personas, en donde se comparte el mismo lugar para dormir, comer, asearse, entre otras actividades. Al estar instalados cerca de las coladeras, existe la presencia de animales vectores de transmisión de enfermedades como ratas, cucarachas y moscas, que ponen en frecuente riesgo de salud de la comunidad. A continuación dos fragmentos de las narrativas de dos jóvenes del primer grupo focal:

SESIÓN 11 Re-conociendo mi territorio 15-08- 22.

Pregunta: ¿Qué es lo que menos te gusta de tu territorio?

Danila 14 años -En el campamento vivimos bien amontonados, la verdad es que a mi me gustaría que ya nos regresaran al predio donde antes estábamos, pues creo que era mejor, no estábamos tan juntos y teníamos más espacio. Ahorita no tenemos privacidad y eso es feo, aparte siempre que llueve se nos inunda aquí y tenemos que andar barriendo el agua para que no se mojen nuestras cosas porque como está de bajadita para la coladera, siempre se moja todo y luego hay muchas moscas-

Mariana 17 años -A mí me gustaría vivir en una casa, no pido mucho, sólo un lugar en donde no nos mojemos y tengamos nuestro propio espacio. Lo que no me gusta de vivir aquí es que todo está muy junto, acá en nuestro lado vivimos mi mamá, mi hermano, mi tía, mis dos primas, sus tres hijos de mi tía, Cristian y yo. Yo sólo tengo un mueble con mis cosas y comparto la cama con mi mamá y mi hermano-.



Figura 34. Dibujo “Mi territorio” por Mariana-17 años.

Fotografía propia

Nota: Las fotografías e imágenes propias no pueden ser utilizadas o difundidas para otros fines, ya que cuentan con derechos de imagen y protección de los datos personales de las personas fotografiadas.

Según las narrativas de las y los jóvenes, en el campamento de la Comunidad Otomíe o Ñhañhu se encuentran viviendo más de 70 personas distribuidas en el campamento, en donde la población que predomina son niñas, niños y jóvenes. Esta situación da cuenta de la necesidad de trabajar por sus derechos sociales.

Trabajo: todos los jóvenes que formaron parte de los grupos focales trabajan como comerciantes de artesanías, vendedores de dulces y, algunas veces, como limpia parabrisas. Manifestaron que sus ingresos no son suficientes para cubrir sus necesidades, no obstante, la realización de esta labor los hace independientes y con lo que obtienen adquieren su vestimenta, pagan por sus actividades de recreación y aportan a la economía familiar la mayor parte de sus ingresos.

Trabajar es parte de la cotidianidad de las y los jóvenes de la Comunidad Otomíe o Ñhañhu, ya que desde muy pequeños comenzaron con esta actividad acompañando a sus madres.

Quienes estudian, trabajan por algunas horas y quienes no estudian, suelen trabajar todo el día o sólo por las noches frente a los bares aledaños.

Las principales actividades son la venta de dulces, manzanas de chile con chamoy (que ellos preparan), artesanías, refrescos, papas y cigarros. Cuando comenzó la pandemia, debido a las restricciones por el COVID-19, tuvieron que implementar la actividad de limpiar parabrisas, lo cual colocó a algunos jóvenes en constante riesgo, debido a las dinámicas que se viven en la calle, como la exposición constante al consumo de sustancias nocivas por parte de la población en situación de calle, las violencias o el riesgo de sufrir accidentes entre otros. A continuación dos narrativas de los jóvenes sobre su día de trabajo.

Sesión 3- Figura humana con primer grupo focal 08-11-21

Pregunta: ¿Cómo es un día de trabajo?

Elena 14 años -Ahorita lo que hago es ir con mi mamá y ayudarla a vender sus cosas. Vendemos muñecas, bolsas, monederos y así. Nos vamos temprano, ponemos el puesto y ahí me quedo con ella y Katia y en ratos nos vamos al semáforo a vender mazapanes. Nos quedamos todo el día ahí, en veces no se vende y nos quedamos hasta muy noche, vamos regresando como a las doce de la noche, pero hay otros días que no nos dejan poner o nos tenemos que estar quitando y poniendo para que no nos recojan los de la delegación [...] yo vendo dulces desde chiquita y ahorita a veces acompaño a mi novio a vender también chicharrones [...] de lo que vendo se lo doy todo a mi mamá para acompletar para la comida y ella es la que a veces me compra mis cosas.

Sesión 7- Bordando mi identidad (Tercer momento) 19-04-22

Pregunta: ¿Cómo es un día de trabajo?

Cristian 21 años -Yo desde que me salí de estudiar y de la casa de mis papás y me



Figura 35. Cristian acomodando su puesto de artesanías.

Fotografía propia

Nota: Las fotografías e imágenes propias no pueden ser utilizadas o difundidas para otros fines, ya que cuentan con derechos de imagen y protección de los datos personales de las personas fotografiadas.

vine al campamento, pues trabajo. Ahorita tengo mi puesto, me pongo enfrente del hotel Fiesta Americana que está en Reforma y pues ya llevo unos años aquí, antes el puesto era sólo una parte de lo que es ahorita y pues fui comprando poco a poco las cosas, yo sólo hago las muñequitas Lele y las bolsas, los monederos, estás figuritas de madera y los chales los compro y yo sólo hago con mi mamá y mi papá las muñequitas.

También coso y con la pandemia empecé con los

cubrebocas a bordar figuras, pero estaba muy mal

pagado y ya no quise hacer más. Pero también hago

morrales, sólo si me encargan uno pues lo hago en

punto de cruz [...] lo que gano es para mí, para

comprarme mis cosas, por ejemplo cada quien tiene su papel de baño, su pino y sus cosas de

aseo y también apoyo para la comida y para lo que se necesite. Ahorita me metí a una tanda

para poder irme al pueblo a la fiesta de mi prima, porque si te gastas en los pasajes y en lo

que comes allá, pero pues ese es mi trabajo.

SESIÓN 8 -Vamos a Conocernos 04-06-2022.

Pregunta: ¿Trabajas? ¿Qué es lo que haces?

Rodrigo 9 años -Yo nomás voy a vender a veces cuando salgo de la escuela en las

tardes, me voy solito con mi canasta aquí cerca en Reforma. A veces acompaño a mi

mamá o me voy con los otros niños o con Eduardo y namás damos la vuelta. Lo que

vendo se lo doy a mi mamá para la comida y a veces me compro dulces, pero siempre le pido a las personas si me compran algo y ya no me gasto mi dinero-.

Joselyn 13 años- Si trabajo, pues es que me voy a vender con mi tía, ponemos ahí un puesto cerca de la Glorieta de los Insurgentes, apenas estoy aprendiendo a hacer las muñecas porque no sabía y pues ahí le ayudo, vendemos también bolsas, monederos y aretes. Otros días también salgo con los dulces, vendo mazapanes y paletas y pues ahorita mi papá es el que me está ayudando, pero pus yo vendo para comprarme mis cosas que necesito de aseo y una que otra blusa o ropa que me guste y a veces también acompleto para lo que se necesite en la casa-.

En la dimensión económica, las narrativas de las y los jóvenes les permitieron reconocer los factores económicos que permean en su cotidianidad. La vivienda y el trabajo, presentan una relación inmediata, ya que si no existe seguridad y estabilidad entre ambos, la población continuará careciendo de derechos sociales.

Salud: las inequidades sociales y económicas, la falta de oportunidades y los ambientes degradados conducen a estados de precariedad y marginación en las poblaciones. La vivienda es el espacio físico donde los seres humanos transcurren gran parte de su vida; reponen sus fuerzas y donde se dan actividades y momentos importantes que estrechan relaciones afectivas, y fortalecen el núcleo familiar. Por su influencia en la salud de las personas, la vivienda debe brindar seguridad, ofrecer intimidad, descanso y bienestar, en función de las condiciones del medio ambiente y de la conducta que asumen sus ocupantes (Organización Panamericana de la Salud, 2009).

Es por ello que en el campamento Otomíe, se presenta un alto grado de insalubridad, ya que al estar instalado sobre la calle, existe la presencia de roedores y plagas en las áreas comunes, así como a la exposición de desechos y malos olores que salen de las coladeras. A su vez, la exposición a la intemperie, ha ocasionado que las personas de la comunidad presenten continuamente enfermedades respiratorias, sobre todo en épocas de frío y lluvias, ya que suele inundarse y mojarse el campamento. Para ejemplificar se retoman la narrativas de un joven del grupo 1 y una del grupo 2:

SESIÓN 11- Re-conociendo mi territorio 15-08-22

Pregunta: ¿Qué es lo que no te gusta de vivir en el campamento?

Mariana 17 años -Lo que no me gusta de estar aquí es que hay ratas, vivimos con ellas, es que es imposible no hacerlo, porque salen de las coladeras y aunque les echamos veneno, pues no se acaban. También cuando es época de lluvia salen las cucarachas y esas si me dan mucho miedo y asco, lo bueno es que mi hermano siempre las está matando [...] últimamente hay muchas moscas, quien sabe porque, pero pues luego nos enfermamos de la panza y yo creo que es por eso. Otra de las cosas es que sale el olor fuerte a coladera, por eso ahí le tapamos con esa madera, pero como en el baño, sólo está sobrepuesta la taza, también sale a veces el olor-.

SESIÓN 17 – Re-conociendo mi territorio 05-07-22.

Pregunta: ¿Qué es lo que hacen cuando llueve?

Elizabeth 14 años -Como ya le dije, aquí cuando llueve se pone feo porque nos inundamos, la otra vez que llovió rete duro, porque hasta granizó, se nos rompió la lona de arriba y pus se mojaron todas nuestras cosas, las cobijas se empaparon y la cama se salvó por las maderas que tiene abajo, pero el sillón donde duerme mi

hermano se mojó mucho y pues ya era tarde y tuvimos que quedarnos despiertos ese día. ¡Ay! no maestra, al siguiente día a mi mamá y mi hermana les dio gripa bien feo, que estuvieron más de una semana acostadas de lo mal que se la pasaron-.

Por su parte, la falta de agua ha generado un deterioro en la salud de las personas, incluyendo la de las y los jóvenes, ya que al estar escasa el agua potable, persiste la ausencia de una buena higiene corporal y bucal, destacando los daños dentales, como una de las principales problemáticas en su salud. También, el hacinamiento ha provocado que el desarrollo de actividades básicas como el asearse, dormir y la recreación, entre otras, se vean afectadas, provocando severas ocasiones alteraciones en la dinámicas familiares, ya que las jóvenes expresaron la necesidad de tener privacidad y respeto en sus actividades. Para ejemplificar se retoma la narrativa de una joven del grupo 2:

SESIÓN 15- Re-conociendo mi territorio 04-06-22.

Preguntas: ¿Qué hacen para conseguir agua? ¿Qué pasa cuando no la consiguen?

Selene 11 años -Vamos al parque a rellenar los garrafones, pero es que luego no hay agua y cuando no tenemos, luego ni nos podemos bañar o hasta lavar los dientes, ahorita me duele mucho la muela izquierda, es que casi no me lavo mis dientes y también cuando no me baño, no podemos ir a la escuela, porque en la escuela luego las misses si nos dicen y se dan cuenta. Pero si intentamos llenar en el parque, pero es que luego se acaba rápido, porque la ocupamos para todos, hasta para echarle a la taza del baño-.

SESIÓN 11- Re-conociendo mi territorio 15-08-22

Pregunta: ¿Qué es lo que te molesta de vivir en el campamento?

Mariana 17 años -Algo que me molesta mucho de vivir aquí, es que no tenemos privacidad, como ya te dije, somos un montón viviendo y durmiendo juntos, tengo que dormir con mi hermano y mi mamá, apenas y tengo un mueblecito. También luego son irrespetuosos, tú dejas algo ahí de comer en la mesa y cuando regresas ya no está, ya se lo comieron y cosas así. No puedo ni cambiarme a gusto, siempre me cuido de que no me vean o de que no agarren mis cosas y luego son bien chismosos.

Otra cuestión de suma relevancia, es el tema de la sexualidad, ya que las jóvenes han manifestado que es un tema que no puede tratarse en el campamento por falta de privacidad, ya que si se aborda, todos se enterarán. Es vital que las y los jóvenes tengan a su alcance la información necesaria para el goce pleno de su sexualidad, pero la falta de privacidad y la falta de información en la familia, ha ocasionado que algunas jóvenes se encuentren en situaciones que trasgreden en su desarrollo pleno en torno a sus intereses y su sexualidad.

SESIÓN 18- Re-conociendo mi territorio 15-08-2022.

Pregunta: ¿Tienes privacidad en el campamento? ¿Se puede hablar libremente de la sexualidad?

Danila 14 años -¡No!, no hay privacidad, ya ve que la otra vez hablabámos de eso, es de que uno no puede hacer nada o decir algo porque todos son chismosos y van a decirle a todos. Aquí siempre nos enteramos de todo y de ese tema casi no hablamos, pero si creo que se debe de ver, porque la verdad es que aquí una de las chicas ya hasta ha pasado dos o tres veces por un aborto y sólo tiene catorce, también una vez pasó algo con mi prima, porque su mamá pensaba que estaba embarazada y todos nos enteramos, porque por una semana estuvo como pálida y agitada. Pensaban llevarla al médico, pero mis tías le dijeron que no tenía caso pues porque la virginidad realmente no existe, sólo es saber si lo hiciste o no, y decían que lo mismo que le

estaban preguntando aquí, es lo que mismo que le iban a preguntar allá, entonces ahí es donde nos dimos cuenta y confesó cuando estuvo con su novio y pues ya hasta ayer ya se empezó a sentir mejor, pues le hicieron una prueba y antes le dijeron que si salía positivo ella iba a decidir si quería tener al bebé o si no, que iban a respetar su decisión porque era su cuerpo y que el bebé iba a crecer en su estómago, pero que lo importante es que confiará en ellas, pero pues al final todos nos enteramos y mi prima tenía mucha pena-.

SESIÓN 17- Re- conociendo mi territorio 05-06-22.

Pregunta: ¿Tienes privacidad en el campamento? ¿Se puede hablar libremente de la sexualidad?

Yareli 15 años: No maestra, es que vivimos muchos aquí en mi casa, mis dos hermanos, mis papás y yo dormimos en un colchón grande, a veces uno se va al sillón y por eso ya me voy a juntar con mi novio, es que creo que ya estoy embarazada y pues todos ya se enteraron, porque no hay privacidad, uno no puede hablar de esas cosas porque aquí todos te escuchan y saben lo que te pasa, por eso no me gusta estar aquí-.

4.1.2 Dimensión política

- **Participación Política**

Participación Política : la participación política es entendida como todas aquellas actividades realizadas por los ciudadanos con el objeto de intervenir en la designación de sus gobernantes o de influir en la formación de la política estatal (Molina y Pérez, 2002). En este sentido, los jóvenes manifestaron que su comunidad forma parte del colectivo político Unidos por el Derecho Indígena Campesino A.C. (UDIC), el cual tiene por objetivo defender el respeto a

los derechos humanos y constitucionales de la Comunidad Otomíe o Ñhañhu, afuera del campamento se ubica una lona con la siguiente leyenda: “la comunidad Otomí de la colonia Juárez Roma #18 y Atlampa, residente de la Ciudad de México, presente, no más violaciones a nuestros derechos humanos y constitucionales, somos ciudadanos mexicanos, No somos extranjeros. No discriminación, No desalojo, vivienda Si”.

Durante cinco años la Comunidad Otomíe o Ñhañhu de Roma #18, se ha visto envuelta en diferentes situaciones con referencia a su organización política. En el inicio de esta investigación, la comunidad se encontraba dividida, ya que era liderada por dos representantes diferentes, pero hace un año la mitad de la población del campamento se relocalizó en el INPI, por lo que las dinámicas dentro de la comunidad tuvieron un impacto negativo, ya que al ser menos personas en pie de lucha, quedan más expuestos a cualquier adversidad que se sucite. A pesar de sus diferencias, siguen en pie de lucha por la expropiación del predio.

Las mujeres jefas del hogar tienen un papel político activo en la lucha y exigencia en el cumplimiento de sus derechos sociales y expropiación del predio. La representante de la comunidad se llama Nora, es quien tiene trato directo con la alcaldía y figuras del gobierno, por más de 4 años ha dirigido a la comunidad a pesar de que no vive en el campamento. La señora Alessandra, madre de Elena, funge el papel de coordinadora y es quien representa y dirige a los integrantes de la comunidad en el interior del campamento. A continuación, se retoma un fragmento de la narrativa de una integrante del primer grupo focal:

Sesión 8- Marcha 08 Marzo- Conmemoración del día de la mujer 08-03-22.

Mariana 17 años -Hablaré de la política inspirada en mi tía, por ejemplo, ella es quien nos representa como líder de nuestro campamento. Ella lo hace porque es la que más sabe leer y la verdad a mi me interesa ser parte de eso, me gusta no quedarme

callada y expresar como me siento y lo que pienso, algunas veces me han involucrado por que soy de las personas que mejor sabe expresarse ya que muchas mujeres son analfabetas. Así que nosotras tenemos un papel muy importante porque casi no hay hombres, nuestro pueblo aquí en Romita es representado por mujeres. Bueno, los del otro lado del campamento, los que se fueron, a ellos si los dirigían los hombres-.

Las y los jóvenes más grandes ejercen un papel político importante y activo dentro de la comunidad, ya que se involucran directamente en asambleas, marchas, manifestaciones y juntas de organización política. Es importante mencionar que los temas relacionados con procesos políticos, atañen a una configuración “delicada”¹³, lo cual no permitió recolectar más información. Se retoma un fragmento de la narrativa de una integrante del primer grupo focal:



Figura 36. Manifestación dirigida por el movimiento Unidos por el derecho indígena campesino (UDIC) del 28 de octubre 2021.

Fotografías propias

Nota: Las fotografías e imágenes propias no pueden ser utilizadas o difundidas para otros fines, ya que cuentan con derechos de imagen y protección de los datos personales de las personas fotografiadas.

SESIÓN 2- Manifestación UDIC 28-10-2021.

Pregunta: ¿Cómo participan los jóvenes en la toma de decisiones políticas de la comunidad?

Cristian 21 años – Pues mira, sólo algunos de los grandes nos involucramos en eso, es que tenemos que ir a juntas, por ejemplo, cuando vamos a ir a alguna de esas ferias para vender, si tenemos que ir a las juntas con coordinación de la alcaldía, pero también hay juntas con la coordinadora, sobre todo cuando tenemos que ir a alguna

¹³ Término que los jóvenes manifiestan hacia la información de sus procesos políticos que no se puede compartir deliberadamente con personas ajenas a la Comunidad Otomíe o Ñhañhu.

marcha, como la de ahorita, nos ponemos de acuerdo y las mujeres se visten con el traje del pueblo y vamos a marchar. Cuando falleció Maricela, también muchos de nosotros nos fuimos a exigir justicia ahí enfrente de la procuraduría, por eso te digo que si estamos ahí en lo que la coordinadora nos diga y pues las chicas se visten con el traje-.

4.1.3 Dimensión institucional

- **Proceso institucional**

Proceso institucional: comprende aquellos factores de riesgo y procesos institucionales que desencadenan y mantienen en una situación de vulnerabilidad a los sujetos sociales para desarrollar acciones que les permitan recuperar o acceder a los derechos que los definen como ciudadanos. (Gacitúa, Sojo , y Davis, 2000). Es necesario dar cuenta que la Comunidad Otomíe o Ñhañhu ubicada en la Calle Roma #18, Col. Juárez, demarcación territorial Cuauhtémoc, no aparece contabilizada en el Diagnóstico de las comunidades indígenas de 2017¹⁴, el cual fue elaborado por parte del Gobierno federal. Esta es una situación que los coloca en un estado definitivo de exclusión social e invisibilización, transgrediendo en todos los sentidos sus derechos como ciudadanos de la Ciudad de México. Por ende, trae como consecuencia la negación de todo tipo de apoyos por parte del gobierno federal.

Algunos jóvenes expresaron sólo recibir apoyos de algunas asociaciones civiles como la Comunidad de Sant'Egidio A.C., que se enfoca en brindar acompañamiento integral a los más pequeños de la comunidad. Algunas jóvenes retomaron sus estudios en la educación

¹⁴ Diagnóstico sobre la población indígena de la Ciudad de México en <https://cultura.cdmx.gob.mx/storage/app/uploads/public/5b9/16c/736/5b916c736f902459118382.pdf>

básica y comenzaron a recibir la “Beca para el Bienestar Benito Juárez de Educación Básica”, otorgada por el gobierno.

En cuestión de documentos oficiales de identificación, no todos los jóvenes cuentan con sus documentos actualizados como INE, Acta de nacimiento y Curp, lo cual ha generado trabas para la obtención de beneficios o regularización de trámites. Para ejemplificar se retoma la narrativa de la madre de un pequeño del segundo grupo focal:

SESIÓN 10 – Figura humana 05-07-22.

Alina 32 años- No he registrado a mis dos hijos pequeños porque tengo problemas con mis papeles, no tengo acta de nacimiento, ya ve que cuando nos desalojaron dejamos todo, no nos dejaron entrar ni por nuestros papeles, nos tiraron y quemaron nuestras cosas y no pude salvar nada. Le pedí a la señora Bere de una asociación que nos ayuda, que si me podía ayudar a sacar mi acta, pero me dijo que no aparece, está como inexistente y ya llevo casi tres años esperando a que arreglen mi situación para poder registrar a mis hijos de 3 y 6 años-.

Sesión 7- Bordando mi identidad 19-04-22

Pregunta: ¿Cuéntas con tus documentos oficiales?

Cristian 21 años -Por el momento sólo tengo mi acta de nacimiento, pero la tuve que sacar apenas porque ya tenía mucho que no la tenía, es de que cuando nos sacaron del terreno, no nos dejaron llevar nada y todo se perdió y cuando vino los de la delegación, no me acuerdo de qué, pero nos dijeron que si alguien quería su acta y así fue que varios pudimos sacarla. Por ejemplo, ahorita como la mamá de Elena ya arregló lo de la luz, ya tenemos un recibo y necesitamos ir a sacar nuestra INE, por que la representante nos dijo que es importante que todos la tengamos con la dirección de Romita, pero la otra vez cuando sacamos cita allá en el INE de Santa Maria la

Ribera, pues como fuimos varios, ya no nos quisieron aceptar porque eran los mismos testigos y por eso yo no tengo mi credencial y estoy esperando para sacar una cita en otro lado-.

En los procesos institucionales en cuestión de sus derechos laborales, los jóvenes manifestaron lo complicado que ha sido acceder a permisos permanentes para poder vender en las calles. La coordinadora de la comunidad, se ha dirigido a la delegación y representantes de vía pública, pero sin respuesta positiva, así que a las y los jóvenes y sus familias, no le queda más que continuar poniendo sus puestos en la calle, en diversos puntos sobre las aceras de la avenida Paseo de Reforma¹⁵, con el riesgo de que los policías de la delegación les quiten sus puestos. Sin duda alguna, aún falta mucho trabajo que hacer en cuanto a los derechos laborales de la población indígena residente en la Ciudad de México.

Se ejemplifica con la siguiente narrativa de un joven del primer grupo focal.

SESIÓN 11 – Bordando mi identidad 19-04-22

Preguntas: ¿Has ido a vender?
¿Cómo es que les quitan los puestos?

Cristian 21 años -Si, apenas fui hace dos días, es que apenas me entregaron mis cosas, porque me las quitaron los de la vía pública, yo estaba vendiendo allá en reforma, acababa de poner el puesto con mi mamá y mi hermano pequeño, yo me fui rápido al baño y ya cuando me marca mi prima que ya la camioneta levantó y me quito todas mis cosas.

¿Y te devolvieron todo?

Pues sí, es que mira, aquí no nos dan permiso para ponernos, siempre andamos pidiendo permisos con la líder y la alcaldía pero no nos resuelven nada y pues nos

¹⁵ La avenida Paseo de Reforma, es una de las vías principales de la capital.

toca ponernos y andar vigilando y corriendo para que no nos quiten [...] y bueno aquí hay de dos, cuando llegan a quitarte y no pones nada de resistencia, pues embolsan todo, lo juntan bien y te lo regresan tal y como lo dejaste, pero si pones resistencia pues te tiran todo y te entregan la mitad, también hay veces que se enojan y pues ya no te entregan nada. Sólo llegan y te quitan, antes si te decían que recojas y te advierten pero ahorita no, pero ahora que ya metieron a los de los chalecos de la alcaldía, esos si te quitan y allá por la estación de Pino Suárez vas y tienes que recoger tus cosas y tienes que ir luego luego, porque si no, te las pueden robar, imagínate eran casi las seis de la tarde y pensé que ya estaría cerrado, pero no, si me las devolvieron. Pues no es la primera vez, siempre tenemos que estar alertas, como tía se pone del otro lado de la avenida, ella vigila allá de los que vienen de la villa hacia el ángel y yo de mi lado de los que vienen del ángel hacia la Villa y ya cuando vemos a los de vía pública pues nos ponemos a recoger. Lo bueno es que ahora ya no te sancionan, antes en la delegación si te mandaban una multa de trescientos pesos.

¿Y qué fue lo que sentiste?

¡Ay! No sé, muchas emociones, más que nada coraje y frustración, ya después de que me entregaron mis cosas vino la tranquilidad y la calma-

Las instituciones como el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (SNDIF) y la Procuraduría de Protección de Derechos de NNA, también han estado presentes en la dinámicas laborales de dos de las jóvenes, ya que al ser menores de edad y vender en la vía notificaron a su madre de familia que sus hijas ya no debían estar vendiendo en las calles, ya que no era la primera vez que se les daba el aviso y si no tenían que actuar según los protocolos de defensa y protección a los menores maltratados. Esta situación permitió a la familia dialogar con dichas instituciones, acordando el proceso para tramitar apoyo

económico para que las jóvenes pudieran estudiar y ya no trabajaran. Se ejemplifica con la siguiente narrativa de un joven del primer grupo focal.

SESIÓN 22- Piñata “Mi muñeca Lele” 15-11-22

Pregunta: ¿Qué fue lo que paso con el SNDIF?

Elena 14 años – Pues imagínese que casi nos llevan a mi y a mi hermana pues porque no podíamos estar vendiendo en la calle, es de que no es la primera vez que nos ven y no dicen, pero nunca nos habían dicho así de feo y enojadas las señoras, pero pues ya después hablaron con mi mamá y le dijeron que pues ya no podíamos estar con ella ni en el puesto, pues porque es peligroso y nosotros no debemos de trabajar. Ya después ellas se arreglaron y las señoras le dieron un papel en donde tenemos que llevar nuestro comprobante de estudios del INEA y nuestros papeles para que le den una ayuda de dinero o de comida y a nosotras creo que para una beca, pero pues le dijeron que si nos encontraban de nuevo ahí que iban a denunciar o no sé-

4.1.4 Dimensión cultural

- Cultura
- Roles de género
- Religión
- Alimentación

Cultura: existe una doble socialización cultural entre lo indígena y lo urbano, lo cual permea en el desarrollo de su identidad étnica. Según Romer (2014) esto es el resultado de múltiples interacciones del sujeto y el mundo que lo rodea, tanto en lo que se refiere a su génesis, como a su dinámica (o proceso). En estas interacciones el sujeto se confronta con la imagen que

tienen de él y los demás y con la identidad que le atribuyen, misma que pueden rechazar o aceptar, pero no puede evitar tenerla en cuenta. En este sentido, la identidad es una resultante de la identificación cultural impuesta por otros y la que el sujeto afirma tener (Camilleri, 1999 citado en Romer, 2014).

Las y los jóvenes identificaron las dificultades de inmersión en la cotidianidad de la ciudad por su condición étnica, manifestando por una parte sentirse sumamente orgullosos de pertenecer a la Comunidad Otomíe o Ñhañhu, mostrando un gran interés en aspectos que conlleva su cultura como la lengua, las tradiciones y actividades como el bordado en punto de cruz, que refuerzan el sentido y significado de la cosmovisión del pueblo Otomíe¹⁶; y por la otra, reconocen el sentirse excluidos de las dinámicas sociales de la colonia, debido al rechazo y estigma por parte de vecinos, quienes suelen expresar en redes sociales su desacuerdo en que el campamento siga ahí, manifestando todo tipo de expresiones que se contraponen con la dignidad de la Comunidad Otomíe o Ñhañhu¹⁷.

Como se mencionó anteriormente, durante más de cinco años la comunidad ha sufrido grandes cambios significativos¹⁸ en sus dinámicas familiares y sociales, lo cual ha traído como consecuencia un constante rechazo de su presencia en la colonia Juárez. Sin embargo, la preservación de su cultura y sus raíces se encuentra presente en sus actividades cotidianas, pues las mujeres adultas y más grandes, suelen hablar en su lengua natal, cocinan comida al estilo de su pueblo, hacen festejos tradicionales y elaboran artesanías. Las y los jóvenes no

¹⁶ Sólo uno de los jóvenes habla fluidamente la lengua Otomíe, mientras que el resto sólo la entiende. En cuanto a la vestimenta típica de la Comunidad Otomíe o Ñhañhu de Santiago Mexquititlán, Querétaro, las jóvenes la portan sólo cuando existen celebraciones importantes o en eventos de ente político, en el caso de los jóvenes no existe vestimenta típica.

¹⁷ Véase más información en la nota periodística en Twitter @telediario “Integrantes del campamento Otomí que se mantiene en la colonia Juárez comentan que autoridades capitalinas los han dejado en el olvido”. La información con Paola Betancourt de Marzo 2019. En el sitio <https://twitter.com/telediario/status/1108198867835588608?lang=es>

¹⁸ Para recordar: terremoto del 19 septiembre 2017; desalojo del 19 septiembre 2018; pandemia por Covid-19 y toma del INPI en 2021.

se miran distantes a dichas actividades, la mayoría entiende la lengua Otomíe y saben algunas palabras o frases, conocen y cocinan comida típica y algunos elaboran artesanías como la muñeca Lele y el bordado en punto de cruz. Se ejemplifica con las siguientes narrativas:

SESIÓN 7 – Bordando mi identidad 19-04-2022. (Segundo momento)

Pregunta: ¿Eres indígena? ¿Qué sientes al serlo?

Cristian 21 años -Yo si me siento orgulloso de ser indígena, la verdad a mi si me gusta mi pueblo y todo. Sé hacer muñequitas, yo les hago la corona, las visto y las peino, también me gusta hacer los morrales en punto de Cruz [...] lo que más me gusta es la fiesta de mi pueblo, cada 25 Julio se hace una fiesta patronal allá en Santiago Mexquititlán y me gusta ir al baile, a la feria y así. Aquí pues la verdad si seguimos algunas tradiciones, pues cuando hay fiestas se hace comida y cosas de mi pueblo, hace poco fue el bautizo de mis primas y yo fui el padrino, cuando fuimos a la misa pues se fueron vestidas con el traje típico de nuestro pueblo, porque en cosas que son importantes como esa pues si se usa [...] otra cosa que me gusta es que nosotros no tomamos medicinas, pues mi tia nos hace un té de hierbas o algún remedio casero para curarnos-.

Mariana 17 años -Me gusta ser indígena, me siento orgullosa y aunque no sé hablar mucho la lengua, si me gusta y me gustaría aprenderla. También me gusta vestirme con mi falda y blusa típica, pero es muy caro el traje y por eso no lo uso, sólo se usa



Figura 37. Mariana pintando la muñeca Lele de catrina.

Fotografía propia

Nota: Las fotografías e imágenes propias no pueden ser utilizadas o difundidas para otros fines, ya que cuentan con derechos de imagen y protección de los datos personales de las personas fotografiadas.

para eventos especiales o cuando hay que ir a marchar y así [...] yo no sé hacer muñequitas, sólo le ayudo a mi mamá a hacerlas y cuando es día de muertos yo las pinto, pero si le ayudo a vender. También como a Cristian me gusta la fiesta de mi pueblo, el baile y se pone bueno, casi no vamos, pero cuando vamos es bonito ver la fiesta y el pueblo, aunque casi no me guste el sol-

SESIÓN 8 – Vamos a conocernos 28-05-22

Selene 9 años -Mi hermana y yo si nos consideramos indígenas, nos gusta mucho ir al pueblo de mi mamá, es que es bonito, aunque siempre venimos bien quemadas. Mi mamá es de allá y ella si hace las muñequitas y nos ha enseñado, pero no sabemos hacerlas [...] también habla Otomíe, yo si me sé algunas palabras, es bonito, pero no nos han enseñado [...] como mi mamá luego no está porque a veces se va varios días por la droga, yo soy la que ayuda a mi papá a cocinar y a veces si cocino con hierbas que se hacen en el pueblo [...] cuando a Maribel le duele su panza, siempre le hace mi papá o yo un té de hierbas o así, nosotros no tomamos medicinas-

SESIÓN 3 Fecha: 08 noviembre 2021 (Primer momento)

Lorena 11 años -Si me considero indígena porque mis papás son del pueblo. Hablan poco Otomíe y yo sólo unas palabras porque no sé más. Me gusta ir al pueblo, pero casi no vamos [...] también tengo la ropa típica, pero casi no la uso [...] en las fiestas que hacemos luego se hacen como en el pueblo, por ejemplo en los quince años de Mariana todos fueron padrinos, que de refresco, de comida, del vestido y así se pudo hacer la fiesta. A los padrinos de la fiesta se le dan pollos y refrescos como para agradecer y así-.



Figura 38. Bautizo de Danila, Elena, Yareli, Oscar y Elizabeth.

Fotografía propia

Nota: Las fotografías e imágenes propias no pueden ser utilizadas o difundidas para otros fines, ya que cuentan con derechos de imagen y protección de los datos personales de las personas fotografiadas.

Religión: la religión también juega un papel importante en cuanto a los cambios de



Figura 39. Altar a la Santa Muerte ubicado en el Campamento Otomíe.

Fotografía propia

Nota: Las fotografías e imágenes propias no pueden ser utilizadas o difundidas para otros fines, ya que cuentan con derechos de imagen y protección de los datos personales de las personas fotografiadas.

organización social y la cultura de un pueblo. El proceso de adquisición de la cultura urbana por parte de los indígenas tiene muchas facetas y se da en función de su historia migratoria y la situación familiar de cada persona (Romer, 2014).

En el caso de la Comunidad Otomíe o Ññañhu residente en la Ciudad de México, ésta se ha tenido que adaptar según las prácticas que se realicen en el lugar donde se encuentren. Por ejemplo, la religión católica es la que predomina en la mayoría de las personas del

campamento, influyendo significativamente en sus eventos o ceremonias más importantes como bautizos, fiestas de XV años o la fiesta de su pueblo, festejando al santo Santiago de Mexquititlán. En semana santa algunas familias suelen peregrinar hacia Chalma, como parte de su devoción y agradecimiento al señor¹⁹. También en algunas familias se profesa seguir a la “Santa Muerte”, reconociéndola como “su flaquita”, que da protección. Dentro del campamento se han identificado más de tres altares a la muerte, enfatizando en que los jóvenes también son devotos de ella.

Roles de género: las experiencias urbanas de las mujeres, el contacto con personas externas de la familia, los aprendizajes diversos y los cambios exteriores que han adoptado, han generado un gran impacto en los roles de género, ya que, al existir una ausencia de la figura masculina en las dinámicas familiares, se ha propiciado el empoderamiento de las mujeres, mostrando autonomía en la toma de sus decisiones y roles que desempeñan. Es importante mencionar que quienes representan y coordinan los asuntos sociales y políticos de la comunidad, son mujeres. Con ello, en el proceso investigativo también se reflexionó sobre el papel de las jóvenes dentro de su cotidianidad, quienes expresaron desacuerdo y recomposición de continuar las prácticas patriarcales en las que el rol de las mujeres consistía exclusivamente en la atención de la casa y crianza de los hijos, manifestando así un gran interés en incursionar en el aprendizaje en temas de género y reivindicación del papel de la mujer indígena²⁰. Para ejemplificar, se retomaron dos fragmentos de la narrativas de dos integrantes del primer grupo focal:

¹⁹ La peregrinación hacia Chalma se da con el sentido de agradecer al señor por la salud y el trabajo y es parte de las prácticas religiosas de algunas personas de la comunidad, principalmente de los adultos. Los jóvenes sólo asisten para acompañar a sus padres y vivir la experiencia, pues no expresaron darle un sentido más personal o especial.

²⁰ Como parte del proceso de investigación la cuestión de género estuvo presente, provocando que las jóvenes manifestaran la necesidad de asistir a la marcha del pasado 08 de marzo del 2022, en conmemoración al día de la mujer, solicitando acompañamiento al evento. Esto trajo como resultado la participación en la elaboración del cuestionario *Special rapporteur on the Rights of indigenous women, Grail*, por parte de la ONU, cuyo fin es compartir los saberes y conocimientos de la cotidianidad de las jóvenes en torno al tema de género dentro de su comunidad.

Sesión 8- Marcha 08 Marzo- Conmemoración del día de la mujer. 08/03/22

Pregunta- ¿Cuál es el papel de las mujeres en tu comunidad?

Mariana 17 años -El papel de la mujer es muy importante. Esta es una comunidad

que se dirige y representa por mujeres, algo diferente, porque siempre suelen ser los hombres los protagonistas. Puedo decir abiertamente que las mujeres dejaron de ser sumisas, los tiempos han cambiado ya que no es lo mismo, ya no somos excluidas de tomar nuestras propias decisiones. Creo que las nuevas generaciones somos las que hemos hecho el cambio. Ya no se dejan mandar por



Figura 40. Participación en la marcha del día de la mujer del 08 de Marzo 2022.

Fotografía propia.

Nota: Las fotografías e imágenes de elaboración propia no pueden ser utilizadas o difundidas para otros fines ya que cuentan con derechos de imagen y protección de los datos personales de las personas fotografiadas.

los hombres ni por lo que los padres quieren. Salen de esas formas de control. Además, en mi comunidad, muchos padres están ausentes, no hay casi hombres y por eso nosotras estamos empoderadas y dirigimos la comunidad y por ejemplo, cuando mi mamá me manda a hacer algo para mi hermano, yo le digo que no le voy a hacer sus cosas, que aunque sea hombre, él debe aprender a lavar y cocinar, así que no me dejo-.

Pregunta: ¿Qué hacen para luchar en contra de las injusticias en contra de las mujeres?

Danila 14 años- Normalmente nosotras no salimos a marchar, pero yo como mujer indígena, he visto que muchas de nuestras mujeres ya no son igual que antes, porque si había mucho machismo en nuestra comunidad, pero ahora es diferente, entre

mujeres si ven que a una de las tías o primas las han golpeado, pues se dice que lo demande que no se deje o entre ellas mismas aunque esté mal, no se dejan, ellas también se defienden como puedan y tiran los golpes como puedan y es algo de lo que yo tengo igual, mi pensar es de que no voy a ser sumisa, no quiero serlo y cuando veo cosas injustas me molesto y hago lo posible para que no se haga eso, también trato de hablar con mi familia para que cambien su pensamiento, ya muchas mujeres de mi comunidad han salido adelante, dicen que no necesitan de un hombre y son madres solteras, si las engañan salen de ahí para no repetir las historias de las abuelas o de sus mamás-.

Sin duda alguna, el papel de la mujer dentro de la cotidianidad en el campamento ha trascendido, tomando como referente a las nuevas generaciones, que expresan no querer continuar con los roles tradicionales de sólo procrear y cuidar hijos, sino que, aspiran a la realización de otras actividades que les permitan crecer en su persona y posiblemente en una profesión.

Alimentación: la alimentación es un factor de suma importancia en la identidad cultural de la Comunidad Otomíe o Ñhañhu, ya que a pesar de las adaptaciones que han adquirido en sus hábitos culturales a su llegada a la urbe, ésta ha mantenido la esencia de sus tradiciones y cultura.

En el pueblo Otomíe las formas de preparación de los alimentos y la hora de comer se presenta como un rasgo que forma parte de su identidad. Pues Ameleagos (1997) expresa que los grupos sociales, en el seno de la sociedad utilizan los alimentos como marcador étnico. En este sentido, la etnicidad es uno de los mejores elementos para predecir lo que una persona comerá.” (Armelaagos, 1997, pág.



Fotografía propia

Nota: Las fotografías e imágenes propias no pueden ser utilizadas o difundidas para otros fines, ya que cuentan con derechos de imagen y protección de los

106). Durante el desarrollo de la investigación, se presentaron momentos en donde las familias compartían sus alimentos, destacando el uso de anafres de carbón²¹, el apoyo comunitario para la preparación de los alimentos, en donde las y los jóvenes se involucran cortando verduras, lavando trastes etc, la aportación económica de todos los miembros y la unidad familiar al compartir los alimentos²².



Figura 42. Elena apoyando en la preparación de los alimentos.

Fotografía propia

Nota: Las fotografías e imágenes propias no pueden ser utilizadas o difundidas para otros fines, ya que cuentan con derechos de imagen y protección de los datos personales de las personas fotografiadas.

También las y los jóvenes expresaron que la preparación de la comida es muy distinta a la que se consume comúnmente en la ciudad, ya que utilizan ingredientes diferentes para los guisos, suelen acompañarlos con tortillas hechas a mano y el picante es el ingrediente principal en su dieta. Algo importante de destacar es el alto consumo de refresco y Coca-Cola desde edades muy tempranas. No tienen establecidos horarios para consumir

los alimentos, pues todos comen juntos y por ello en la mayoría de las ocasiones su primer alimento lo consumen después de mediodía. Los fines de semana, suelen comer tamales y atole, ya que un señor se los da a precios bajos y

les regala jarras de atole.

Para ejemplificar se retoma la siguiente narrativa:

Sesión 10- Bordando mi identidad Fecha: 10 de Abril 2022.

Cristian 21 años - Nosotros si cocinamos bien diferente a ustedes, bueno nos gusta la comida muy picosa, porque si no nos sabe a nada. También mi tía que es la que

²¹ El uso de anafres de carbón deriva de sus hábitos culinarios, pero también de la ausencia de estufas y tanques de gas.

²² En las ocasiones que estuve presente, se percibió la importancia de compartir los alimentos en familia, ya que todos cooperan para su preparación. Las y los jóvenes se involucran en las tareas simples y una vez listo, todos se reúnen en el comedor a comer.

casi siempre cocina, pues le hecha muchos ingredientes a la comida para que rinda, porque todos nos sentamos a comer y todos cooperamos para comprarla, damos lo que podamos o si no das, no pasa nada, pero para la próxima te toca comprar las tortillas o masa para hacerlas o los refrescos [...] la verdad es que no me gusta desayunar, bueno casi nadie desayuna, es que ya nos acostumbramos a comer y comemos bien y ya luego cenamos cuando llegamos de vender y así-.

4.1.5 Dimensión social

Esta dimensión ubica tres factores fundamentales:

- Discriminación
- Ingesta de sustancias nocivas
- Violencia

Discriminación: para las familias Otomíes, el hecho de tener un espacio propio o en vías de regularización, no ha resultado en un avance significativo en su integración social y cultural a la sociedad urbana (Romer, 2014). Las y los jóvenes manifestaron que a pesar de vivir por más de 20 años en la colonia Juárez, aún existe un alto grado de discriminación verbal, institucional y simbólica hacia la Comunidad Otomíe o Ñhañhu de parte de los vecinos y transeúntes de la colonia, así como de los funcionarios que han acudido frente a la invasión del campamento, lo cual ha generado dinámicas disfuncionales en sus interacciones, como constantes peleas verbales y miedo a ser desalojados, por lo que implementaron guardias nocturnas, donde las y los jóvenes participan constantemente²³.

Para ejemplificar, se retoman fragmentos de integrantes del primer grupo focal:

²³ Se puede leer más información en la notas periodísticas del día 29 de septiembre 2018 en Subversiones Agencia Autónoma de Comunicación “Desalojo de una comunidad otomí en la Ciudad de México” por Eliana Gilet en: <https://subversiones.org/archivos/133946> y del 20 de Junio 2019 en Reporte Indigo “Acusan discriminación por vivienda” por David Martínez en: <https://www.reporteindigo.com/reporte/acusan-discriminacion-por-vivienda-comunidad-otomi-cdmx-roma-18/>

SESIÓN 1- Sondeo en torno a las problemáticas identificadas; exclusión social y vulnerabilidad educativa. 17-10-21

Pregunta: ¿Alguna vez se han sentido discriminados?

Cristian 21 años -Por ejemplo en donde vivimos que es la colonia Juárez, que supuestamente es de dinero, yo asemejo que la gente de aquí que supuestamente es de clase media, pues tiene que tener clase, valores, educación y ¡No!, hay que gente que ha pasado aquí, tira basura, nos han dicho ¡Pinches mugrosos! ¡Pinches indios! y nos discriminan y ¡wey! lo eres tú también, eres mestizo, vienes de sangre igual-.

Mariana 17 años -No es nada más que nos sintamos así discriminados, también nos defendemos y si nos dicen también les decimos, yo siento coraje con las personas que no se saben defender, cómo me gustaría estar ahí para defenderlos porque es algo feo que te quieran tratar mal por se indígena-

Elena 14 años- De lo que dicen ellos me acuerdo que una vez un vecino le aventó agua caliente a los niños que estaban sentados enfrente, es un vecino que ya se fue de aquí y vive en esos departamentos, ese día los niños habían estado jugando en la calle y todo así normal, es de que se cansaron y se sentaron en la banqueta que está enfrente y el señor les aventó agua caliente por la ventana y pues sólo le cayó a mi primo y como se puso a llorar todos los hijos de mi tía, los grandes ya querían golpear al señor y reclamarle, eso es de las cosas más feas que nos han hecho, porque los niños ni estaban haciendo nada, sólo estaban sentados, pero lo bueno es de que ese señor ya no vive aquí-.

Sustancias nocivas: las y los jóvenes se encuentran inmersos en una situación de riesgo constante, ya que existe presencia de factores que ponen en vulneración su integridad física

y social, pues se visibiliza un alto grado de consumo a sustancias nocivas como la mariguana, solventes y alcohol por parte de otros jóvenes del campamento. El consumo de activo afecta principalmente a jóvenes del sexo masculino. El alto consumo de alcohol se presenta en adultos y jóvenes más grandes, sin embargo, durante los últimos encuentros se percibió un mayor interés de consumo por parte de tres jóvenes del grupo focal, que ya de manera temprana tienen deterioros negativos en su condición física e interacciones sociales²⁴. Se retoman algunas narrativas:

SESIÓN 8- Re-conociendo mi territorio 04- 06- 2022

Pregunta: ¿Creen que las adicciones son un problema en la comunidad?

Rodrigo 9 años -En el campamento los grandes tienen problemas con el vicio, hace poco a mi tío el Torrado lo picaron por andar en el vicio, casi se muere porque estuvo en el hospital, dice que se estaba desangrando y por estar en el vicio creo que se peleó-

Selene 11 años -Si creo que los vicios son un problema aquí, porque muchos se monean o fuman mariguana. Mi mamá todavía sigue en el vicio y se fue de la casa, ella estaba durmiendo afuera de la casa porque mi papá le dijo que se



Figura 43. Segundo grupo focal del semillero de investigación.

Fotografía propia

Nota: Las fotografías e imágenes propias no pueden ser utilizadas o difundidas para otros fines, ya que cuentan con derechos de imagen y protección de los datos personales de las personas fotografiadas.

²⁴ Se presentaron varias problemáticas que tuvieron que ser atendidas de inmediato: dos jóvenes pertenecientes al primer grupo focal del semillero de investigación, escaparon de casa con el objetivo de visitar el antro “El castillo del abuelo”, lugar que permite y promueve el consumo de alcohol y sustancias nocivas en menores de edad; la madre de familia de dos de las jóvenes del grupo focal, tuvo una recaída en el consumo de solventes, provocando desestabilidad familiar y emocional en las jóvenes y uno de los jóvenes del segundo grupo focal comenzó con la ingesta de sustancias nocivas, lo cual provocó una desestabilidad familiar y se comenzó con el acompañamiento para su desintoxicación.

saliera porque olía mucho a activo y la casa es chiquita y todo tenía ese olor, es que ella trabaja, vende sus dulces y la muñequitas pero luego agarra el vicio y luego no llega a dormir [...] Viridiana, mi hermana la mayor también estaba en el vicio, a veces se drogaba con mi mamá, sólo inhalaba, pero cuando se fue al pueblo con su esposo tuvo una bebé, pero se murió, creo que tenía dos meses y ya desde ahí lleva más de un año limpia, porque sus suegros también le dijeron que ya no se drogara.

SESIÓN 13- Acompañamiento a Oscar 08-10-2022

Pregunta: ¿Por qué te fuiste de tu casa? ¿Te has drogado?

Oscar 14 años -Me salí de mi casa porque peleo mucho con mi mamá, una vez estábamos peleando y hasta le dije que la quería matar y en la otra le dije que se muriera y ella pues no sé me grita y me pega y por eso yo ya no quiero estar ahí [...] la verdad es que si estoy en el vicio, antes ya lo había probado, antes donde vivía por Tepito y me meto mona, mota y coca, la bolsita cuesta cincuenta y algo y a veces mis amigos los de la calle me regalan, pero ya le dije a mi mamá que voy a cambiar, que ya no me voy a drogar -.

Los jóvenes más grandes del campamento, tienen un papel muy importante, ya que sirven como ejemplo de los más pequeños, por eso es necesario crear alternativas de transformación y desintoxicación para trabajar también con ellos. Un caso específico, fue el de Conrado de 22 años, tío de algunos de los jóvenes del semillero de investigación, quien solía estar perdido en las adicciones, pero que al sufrir un accidente, entendió que salir del mundo de las drogas también impactaría en los más pequeños del campamento para prevenir el consumo dentro de la comunidad. A continuación se ejemplifica con su historia de vida:

SESIÓN 22- Mi piñata “Lele” 15-11-2022.

Conrado 22 años -Yo ya entendí que mi Dios me dio otra oportunidad, sé que lo me pasó fue culpa de mi vicio y no me gustaría volver a hacer sufrir a mi mamá ni ha mi familia. Yo estaba en el vicio, como siempre con los cuates y pues me puse violento y ya ni me acuerdo bien, pero me picaron y como casi no me salió sangre, pues no pensé que fuera tan grave, pero ya cuando llegué acá a mi casa, pues nomás me acosté y después de un rato ya me sentía rete mal y ya no podía ni respirar ni caminar bien, me dice mi mamá que me pusé bien pálido y pues ya me llevaron al hospital y pues.. casi me muero, es que me dijeron que se me complicó, que me tenían que haber llevado antes al doctor y estuve muy grave una semana y pues apenas me estoy recuperando, no podía ni caminar, ni nada, y pues ya entendí que no quiero volver a vivir esto. Por eso ya me quiero portar bien y pues hasta ahorita no he consumido nada, sobretodo lo hago por mis sobrinos y mi madre, no quiero que ellos pasen otra vez por lo mismo y tampoco me quiero morir-.

Si bien el consumo de sustancias entre jóvenes y adolescentes representa un importante problema de salud que se relaciona con lesiones y accidentes graves, discapacidad, trastornos por consumo de sustancias y otros trastornos psiquiátricos, ideación y conducta suicida, conductas sexuales de riesgo, conductas violentas, entre otros. Se trata de un problema de salud pública que se ha incrementado de manera considerable en los últimos años (Suck, Martínez, Navarrete, Romero y Martín, 2018). Es necesario tratar estas problemáticas en la Comunidad Otomíe o Ñhañhu, ya que la ingesta de alcohol, es el primer acercamiento a las niñeces y juventudes con el consumo de estas sustancias. El caso de Oscar, representa un ejemplo de lo vulnerables que son los jóvenes ante estas sustancias, pues se le brinda acompañamiento por ser parte del semillero de investigación, en donde comenzó a visibilizarse la ingesta de sustancias nocivas, sin embargo, a pesar del apoyo y seguimiento

brindado, el caso se quedó estancado, debido a la falta de interés del joven por dejar de consumir. Actualmente continúa viviendo en la calle.

Violencia: otro factor de riesgo que contrapone el desarrollo pleno de los jóvenes, se refleja en la violencia familiar y social en las dinámicas cotidianas de la población dentro del campamento, entendiéndose ésta como un acto de poder u omisión intencional, dirigido a dominar, someter, controlar o agredir física, verbal, psicoemocional o sexualmente a cualquier integrante de la familia, dentro o fuera del domicilio familiar, por quien tenga o haya tenido algún parentesco por afinidad, civil, matrimonio, concubinato o a partir de una relación de hecho y que tenga por efecto causar un daño. (CNDH, 2016). Los jóvenes manifestaron que la violencia familiar es parte de su cotidianidad, ya que es común que las madres jefas de familia, agredan físicamente a sus hijos y/o que las familias manifiesten problemas entre ellos, teniendo como consecuencia agresiones físicas y verbales.

En cuanto a las relaciones con otros predios que también pertenecen a la Comunidad Otomíe o Ñhañhu, expresaron sentirse excluidos de su propia comunidad, ya que no los toman en cuenta cuando se realizan actividades que beneficiarán a la población en aspectos económicos y culturales, como ferias artesanales, apoyos monetarios o actividades de ente cultural.

SESIÓN 8- Re-conociendo mi territorio 04-06-2022.

Pregunta: ¿Crees que hay violencia en el campamento?

Rodrigo 9 años – Si maestra, es que los grandes se pelean mucho, luego cuando hay fiestas siempre hay pelea. La otra vez a la mamá de Elena se pelió por defender a su marido y le tiraron un diente. Es que su marido y mi tío se empezaron a peliar y como ya estaban tomados ella se metió porque ya estaba en el piso y siempre que hacen

fiestas se pelean. Una vez se pelearon con unos señores que iban pasando, porque nos aventaron su bici y las esas cosas naranjas que ponemos para proteger el campamento y pues ya querían echarle montón al señor entre todos-.

SESIÓN 15 -Re-conociendo mi territorio 04-06-22.

Maribel 9 años -Si son bien violentos en el campamento, luego se andan peliando y gritando, por eso los niños a veces son bien groseros, dicen muchas groserías a otros niños y se la pasan jugando así bien pesado y luego no se aguantan porque se andan pegando y llorando. También he visto que las mamás les gritan para todo y pues si eso es la violencia que yo veo aquí-.

4.2 VULNERABILIDAD EDUCATIVA:

4.2.1 Factores extraescolares

Elementos principales:

- Rezago educativo
- Situación socioeconómica
- Situación familiar

La educación de los jóvenes es una condición relevante para que la Comunidad Otomíe o Ñhañhu que reside en la ciudad, logre una mejor integración urbana y mejores condiciones de vida en el futuro (Romer, 2014). Sin embargo, existen factores de riesgo que obligan a los jóvenes a suspender su proceso educativo desde edades muy tempranas. En este entramado se identifica principalmente la situación socioeconómica y situación familiar de los jóvenes, como las principales causales del abandono o debilitamiento en la integración y

obtención de una formación escolar realizada en tiempo y forma escolar (Espinoza y González, 2010).

Rezago educativo: en la Comunidad Otomíe o Ñhañhu existe la presencia de un alto índice de rezago educativo, entendiéndose según Muñoz (2009) como el resultado de un proceso en el que intervienen diversos eventos, como la exclusión del sistema educacional; el aprovechamiento escolar inferior al mínimo necesario; la extraedad; y el abandono prematuro de los estudios emprendidos (también conocido como “deserción escolar”). Asimismo, agrega que se ha demostrado que el aprovechamiento insuficiente genera la extraedad, a través de la repetición de cursos. Y que ésta a su vez, es un antecedente inmediato del abandono prematuro de los estudios; con lo que, obviamente se alimenta la vulnerabilidad educativa (Muñoz C. , 2009).

Esto se confirma ya que sólo un joven ha concluido la educación básica secundaria, cuatro jóvenes estudian la educación básica primaria en tiempo y forma, y nueve jóvenes han concluido la educación preescolar, encontrándose en proceso de conclusión de sus estudios básicos en el programa Mevyt 10-14 del Instituto Nacional de Educación para adultos mayores (INEA). A pesar de que Mariana, Cristian, Elena, Elizabeth, Yareli y Joselyn en el año 2020 presentaron el interés para culminar sus estudios básicos de primaria, actualmente han manifestado desmotivación para continuar con sus estudios a consecuencia de la pandemia Covid-19.

SESIÓN 6- Figura humana 27-11-2021.

Pregunta: ¿Por qué dejaste de estudiar?

Eunice 13 años -Es que yo ni sé leer bien, me quede en tercero, pero es que era muy difícil para mí, porque yo era más grande y no sabía bien y yo siento que se burlaban de mí. Cuando voy al puesto con mi mamá les ayudo a vender y hacer las cosas, pero

todavía no sé contar bien, me cuesta mucho trabajo también, por eso ya no quise ir a la escuela y por eso mis papás me quisieron metener a INEA-.

Yareli 15 años -Es que a veces me daba flojera ir a la escuela y pararme temprano y por eso me iba mal y eso me ayudó a que no quisiera ir, es que sentía que las otras niñas sabían más sobre lo que se estaba viendo y eso me hacía sentir como pena y eso también me hizo ya no querer seguirle. Pero ahorita con usted en el INEA, si me está gustando y quiero seguirle, me está costando trabajo porque son cosas que ví hace mucho, pero sigo queriendo terminar-.

Situación económica: la situación económica de las familias y de los jóvenes impacta significativamente en su bajo desempeño académico, esto a consecuencia del poco tiempo invertido en el desarrollo de sus actividades académicas, debido a sus roles de trabajador y estudiante, mismos que deben ejercer al mismo tiempo, así como a la falta de dinero para cubrir gastos de transporte y/o comida. Las familias de las y los jóvenes, en ocasiones dan prioridad a que sus hijas e hijos trabajen en vez de estudiar, para que puedan apoyar en la economía familiar. Para ejemplificar se plasman las narrativas de tres de las jóvenes del semillero de investigación.

SESIÓN 8- Vamos a conocernos 04-06-2022.

Selene 9 años -Mi hermana y yo ayer no pudimos ir a la escuela porque mi papá no tenía dinero para comprar comida para llevar. Muchas veces no alcanzamos a ir porque no tenemos dinero y mi papá nos deja todo el día en la casa y también luego no tenemos para comprar lo que piden en la escuela y tampoco vamos esos días-.

Mariana 17 años -Bueno yo antes cuando iba en la secundaria, luego no me levantaba porque llegábamos bien tarde de vender, es que teníamos que ir todos los

días a vender los dulces o las muñecas con mi mamá afuera de los bares y pues ya llegábamos como a las dos de la mañana y al otro día que tenía clases a las siete de la mañana pues ya no quería pararme y ya no iba. Luego cuando iba pues ya no entendía nada y pues la verdad por eso me salí, porque no me quería levantar porque me desvelaba y si iba pues no me sentía bien-.

Elizabeth 13 años -Hoy no fui a la escuela porque no puedo ir sin el uniforme del pants y como no teníamos dinero para comprarlo, ahora voy a ir hasta la próxima semana, si es que me dejan entrar. Es que ya me habían dicho hace dos semanas que tenía que llevarlo, pero pus no hemos vendido y no nos han dado nuestra tanda. También luego no quiero ir porque no me dan para comprar algo en la tiendita y me voy sin comer nada. Es que como ya estoy más grande y ya crecí, para vender ya las personas no me compran. Ya es bien difícil que me compren y pues por eso no tengo dinero para ir a la escuela-.

Situación familiar: existen otros factores de riesgo que permean en el desarrollo educativo de las y los jóvenes y se percibe en la violencia familiar, el trabajo, las adicciones, la inseguridad, la exclusión social etc.²⁵, que impacta directamente en la dinámica de la comunidad y que influye en el desinterés y la falta de disposición de los jóvenes para concluir sus procesos educativos.

A pesar de ello algunas madres de familias de las y los jóvenes, manifestaron un gran interés en que sus hijos continuaran estudiando para concluir la educación básica primaria, expresando que les gustaría que tuvieran mayores oportunidades en la vida, ya que ellas al no saber leer y escribir, se encontraban limitadas en su desarrollo personal.

²⁵ En este punto ya se empieza a visibilizar la relación que existe entre la exclusión social y vulnerabilidad educativa en la Comunidad Otomíe o Nhañihu.

Para ejemplificar se rescatan las narrativas de dos jóvenes del grupo focal 1.

SESIÓN 15 Re-conociendo mi territorio 04-06-2022.

Lorena 11 años -Cuando no quiero ir a estudiar, es porque a veces llego muy cansada de trabajar, no me quiero despertar y mi mamá me despierta pero yo no me quiero parar. Ella me dice que es por mi bien, pero la verdad es que luego se enoja mucho y me regaña para que vaya a la fuerza, pero yo me hago la dormida para no ir. A veces es difícil estudiar con tanto sueño y por eso mejor me quedo, pero si no voy, todo el día mi mamá está enojada y grosera conmigo

Maribel 11 años -A veces cuando mi hermana y yo no podemos ir a estudiar, es porque mi mamá y mi papá se pelean, porque mi mamá sigue en el vicio y luego ya llega muy mal y de hecho mi papá no la deja entrar a dormir, por que luego huele mucho a su vicio, entonces nos tenemos que quedar a ayudarla y por eso muchas veces no vamos a la escuela. -

4.2.2 Factores intraescolares

Elementos principales:

- Deserción escolar
- Abandono
- Ausencia definitiva

Los factores intraescolares se refieren a problemas conductuales, bajo rendimiento académico, autoritarismo docente y adultocentrismo, entre otros elementos, como las

principales causas que detonan la deserción temprana del sistema educativo (Rumberger y Lim, 2008).

Deserción escolar: la deserción escolar es una de las consecuencias del rezago educativo que presentan los jóvenes que manifestaron haber tenido dificultades en su integración social en la escuela, tanto con los maestros como con los estudiantes no indígenas, debido a que no contaban con los conocimientos necesarios para tener un desarrollo adecuado en el salón de clases. Para ejemplificar se plasma la narrativa de uno de los jóvenes del primer grupo.

SESIÓN 6 Bordando mi identidad 27 -11-2021.

Cristian 21 años -Si me sentí como rechazado cuando estaba en la secundaria, yo siempre demostre que era indígena, pero habían algunos compañeros que sentía que me rechazaban y yo pienso que debió ser por eso que tampoco me daban muchas ganas de ir a la escuela. Ya después me daba hueva y les dije a mis papás que no iba a seguir estudiando, que mejor me iba a poner a vender artesanías y ahí fue cuando le dije a mi tía que si me enseñaba y la verdad es de que ami me gusta más lo de las artesanías-.

Añadiendo que, en algunas ocasiones los maestros no tenían paciencia con los alumnos que no entendían, no los tomaban en cuenta, lo que provocó un desinterés inmediato en la asistencia a clases. Con ello, algunos jóvenes manifestaron un gran rechazo a las instituciones formativas ya que prefieren estudiar y realizar actividades educativas en espacios populares, ejemplificando el semillero de investigación, como un espacio seguro y de reconocimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

4.2.3 Abandono

Elementos principales:

- Ausencia definitiva

Zuñiga (2006) lo define como la acción de abandonar los estudios en un plantel educativo por cualquier motivo o la ausencia definitiva y sin causa justificada del centro escolar por parte de un alumno sin haber finalizado la etapa educativa que esté cursando. (Zúñiga, 2006)

Ausencia definitiva: algunos jóvenes del grupo focal abandonaron sus estudios, debido al cansancio que les generaba estudiar y trabajar al mismo tiempo, la conclusión de su proceso educativo es desplazada a un segundo plano, priorizando la necesidad de trabajar para poder responder a sus necesidades más inmediatas de sobrevivencia y recreación. Hubo algunos jóvenes que expresaron su interés en retomar sus estudios en el Instituto Nacional para la Educación de Adultos (INEA), para certificar primaria y secundaria, pero las condiciones de pandemia han actuado negativamente en dicha decisión. Una joven abandonó sus estudios del INEA por embarazo adolescente.

Para ejemplificar, se retoma un fragmento de la narrativa de un integrante del grupo 2:

Sesión 13- Figura humana grupo 2. 20-05-22

Oscar 13 años -Ya no quiero estudiar, ¡no me gusta!, es que cuando iba a la escuela nomás me peliaba con los niños y luego ni entendía a los maestros y ni me pelaban. Luego llamaron a mandar a hablar a mi mamá y me regañó y por eso ya no quise volver. Es que tampoco me gusta pararme temprano, yo quería ir en la tarde, pero no me dejaron y pus ya empecé a vender mis dulces y me gusta más salir a vender. -

Elena 14 años -Me quedé en la primaria en tercer grado, es que no le entiendo muy bien a la escuela, me cuesta trabajo y casi no me gusta estudiar... Pues si quiero

terminar, pero es difícil y me aburro... Mi mamá quiere que termine aunque sea la primaria, que porque dice que me va a ir mejor y con eso me voy a poder defender en la vida, pero la verdad es que me cuesta trabajo y si estoy en el INEA, pero con lo de la pandemia que dejamos de ir, la verdad es que ya me aburrí y pus todos los días tengo que ir con mi mamá a la venta-.

4.2.4 Proyección personal

Elementos principales:

- Proyecto de vida
- FODA

Proyecto de vida: el proyecto de vida es un plan que una persona se traza para conseguir objetivos en la vida, es un camino para alcanzar metas. Le da coherencia a la existencia y marca un estilo en el actuar, en las relaciones, en el modo de ver los acontecimientos en la vida (Heros, 2020). Para del Ángel, Peternel y Méndez (s.f) el proyecto de vida implica decidir con autonomía en el desarrollo y evaluación del proyecto de plan de vida y carrera, a través de la autovaloración de las habilidades, actitudes, experiencias y motivaciones que conduzcan a los jóvenes a elecciones y acciones fundamentadas y responsables consigo mismo y con su entorno (Del Ángel, Peternel y Méndez, s.f). Para las y los jóvenes Otomíes, trazar su proyecto de vida estará medido por dos trayectorias: el paso por la escuela y el inicio de la vida laboral (Urteaga, 2004). Por ende, su cotidianidad se inscribe en estos dos ámbitos, trabajar y/o estudiar.

Todos los participantes que formaron parte de la investigación trabajaban en la venta de dulces y en la elaboración de sus artesanías. Por lo tanto, al reflexionar en torno a su proyecto de vida, algunos jóvenes consideraron su trabajo como la principal actividad que marcaba su

vida, deseando conseguir mejores oportunidades e involucrarse en ferias artesanales, aprender a hacer otras artesanías como las coronas tejidas o muñecas pintadas, para generar más ingresos económicos, con el fin de ayudar a sus familias y poder tener una casa “real” para vivir.

Para ejemplificar, se retoman dos fragmentos de las narrativas de integrantes del grupo 1:

SESIÓN 24- Huellas de colores 20-01-23

Mariana 17 años- No había pensado en eso del proyecto de vida como tal, porque pues todos tenemos uno, creo que debemos de vivir el presente y no pensar mucho en lo que vendrá. Pero pues a mí sí me gustaría terminar de estudiar, pero como ya te dije, estoy desmotivada desde que se vino la pandemia y no sé si continuar con eso, pero lo que sí me gustaría es continuar ayudando a mi mamá a hacer las muñequitas, como yo sólo las pinto, es de que si quisiera aprender a coserlas, peinarlas y hacer sus trajes. Por ejemplo, estas alcancías que estamos haciendo, pues la verdad creo que soy buena pintando y podría también pintar y venderlas [...] ¿te acuerdas de cuando aprendimos a bordar?, hice unos aretes y me gustaría seguir haciendo también para vender y así podría empezar con un puestito. También en la feria de muñecas en la que estuvimos, ví cómo las señoras de mi pueblo hacían las coronitas de diadema y me contaron que les va bien porque luego tienen pedidos grandes, de hasta mil piezas y con eso pues ya tienes para vivir mejor, la verdad estoy empezando a practicar porque sí me gustaría que algún día pudiera tener un puesto grande y creo que ahorita eso es lo que espero hacer-.

Elena 14 años- Yo todos los días acompaño a mi mamá a vender las artesanías y apenas estoy aprendiendo a hacerlas bien. La verdad es que también quisiera tener un

puesto más grande y seguro, porque siempre nos andan quitando los del operativo, pero no me gusta ir a vender los dulces al semáforo, sólo me gusta vender las muñecas y también quiero continuar con la escuela, pero no sé, aún no estoy bien convencida. Lo que si quisiera es que tuvierámos así como una tienda, para que podamos estar seguras y pues por ahora si quisiera seguir ayudando a mi mamá con esto de las artesanías-.

En cuanto al ámbito educativo, sólo ocho jóvenes del semillero estudiaban y proyectaron sus intereses en concluir con sus estudios “para ser alguien en la vida” y tener mejores oportunidades para ayudar a sus familias. Las y los jóvenes sí tienen acceso a la educación formal, ya que hay primarias y secundarias muy cerca del campamento Otomíe, por ejemplo, en la primaria “Benito Juárez”, hay un plan educativo multigrado que permite cursar la educación básica primaria en menor tiempo y en donde algunas niñas y niños de la comunidad se encuentran estudiando. Una de las jóvenes del segundo grupo focal se encontraba estudiando en el INEA, pero recientemente se incorporó en la primaria multigrado.

También tienen acceso a la educación no formal, ya que se aperturó un círculo de estudios del INEA, para cursar el Modelo educativo para la vida y el trabajo 10-14 (Mevyt 10-14), el cual apoya a que jóvenes de entre 10 y 14 años, para que puedan concluir y certificar la educación básica. Este modelo educativo se imparte desde el enfoque de la Educación Popular²⁶.

²⁶ Se entiende la educación popular como un proceso sistemático de participación en la formación, fortalecimiento e instrumentalización de las prácticas y de los movimientos populares con el objetivo de apoyar el pasaje del saber popular (Gadotti, 2006). La educación popular aboga por la confluencia entre los espacios simbólicos, la vivencia, la experiencia, los aprendizajes de la cotidianidad, de las potencialidades de cada sujeto participante desde los diferentes compromisos que asume en la sociedad. Una concepción de la educación que acepta y legitima la diferencia, la transformación del ser humano, su papel en la construcción y en la crítica permanente de la realidad social y cultural más inmediata en la que se inscribe (Brito, 2008).

Es importante mencionar, que en el proceso de investigación se brindó acompañamiento educativo a Danila, ya que sus padres pidieron apoyo inmediato porque la joven no quería



Figura 44. Danila estudiando para el examen del COMIPEMS.

Fotografía propia

Nota: Las fotografías e imágenes propias no pueden ser utilizadas o difundidas para otros fines, ya que cuentan con derechos de imagen y protección de los datos personales de las personas fotografiadas.

continuar estudiando²⁷. Se programó una cita con la tutora y Trabajadora social de su escuela, para abordar cuál era la situación que impedía que Danila quisiera concluir sus estudios, se llegó a un acuerdo, en donde se le brindó la oportunidad de terminar el segundo grado de secundaria en un programa especial.

Esto trascendió en el interés de la joven en continuar estudiando, ya que pidió

asesoramiento y acompañamiento a la investigadora, para concluir su tercer grado de secundaria y estudiar para realizar el examen COMIPEMS²⁸ para ingresar a la educación media superior. Definitivamente el acompañamiento brindado desde que tuvo complicaciones en la escuela, fue un pilar para que la joven se motivará a concluir su secundaria y continuar estudiando para ingresar al bachillerato.

Para ejemplificar, se retomaron dos fragmentos de las narrativas de integrantes del grupo 1:

SESIÓN 13 Vamos a conocernos 21-05-22.

¿Por qué ya no quieres estudiar?

Danila 14 años -Ya no me gusta ir a la escuela porque no me gusta pararme temprano, es de que me da flojera ir, no me gusta estar ahí. Luego me siento como que

²⁷ No quería continuar estudiando debido al acoso escolar que recibía, manifestando que la hacían sentir menos, por no lucir físicamente como las otras jóvenes.

²⁸ La Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (Comipems) es una institución formada por los bachilleratos públicos de la CDMX y de 22 municipios del Estado de México.

presionada porque hay materias que no las entiendo y me cuesta trabajo y la maestra ya no explica y yo ya no termino mis tareas y así me voy atrasando. Es que la de español y la de tecnología son malas porque si les dices que no entendiste, te dicen que por las faltas y así, entonces por eso no quiero seguir ahí [...] Bueno, es que ya no quiero ir porque luego me siento mal, es que me siento como que menos que mis compañeros y eso no me gusta, pero pues ya con esa ayuda que me dieron para terminar segundo está bien, voy a terminar así en esas clases y ya el siguiente año si sigo estudiando, quiero que me cambien de escuela-.

Por otra parte, en los diversos encuentros del semillero de investigación, algunas jóvenes manifestaron que estudiar es algo que les gusta y motiva a ser alguien en la vida, aunque no siempre es fácil, quieren ser grandes y tener una profesión, pues piensan que concluir con sus estudios es parte de la construcción de su proyecto de vida.

Las y los jóvenes que dejaron trancos sus estudios, expresaron no sentir motivación por concluir su educación básica, mucho menos cursar algún estudio medio superior o superior, por miedo y dificultades a consecuencia de su situación de vida, manifestando que ellos no nacieron para eso y que pueden encontrar otras cosas menos difíciles para salir adelante²⁹.

Por otra parte, en sentido al proyecto de vida, algunos jóvenes manifestaron el interés de continuar transmitiendo su cultura con los más pequeños de su comunidad, proponiendo la posibilidad de generar clases de bordado de punto de cruz, elaboración de muñecas “Lele” y la enseñanza de su lengua, expresando que eso es parte de su vida y de lo que les gustaría ser.

²⁹ Situación de vida alude a todas las cuestiones mencionadas en las diferentes dimensiones en el apartado de exclusión social, visibilizando la relación que existe entre la exclusión social y vulnerabilidad educativa.

- **FODA**

Utilizar la técnica de FODA permitió adentrarse en las historias de vida de las y los jóvenes del semillero de investigación, en donde el identificar sus Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas en su persona y desarrollo educativo, posibilitó la reflexión crítica sobre su actuares y pensares en su cotidianidad y comunidad.

Se ejemplifica con algunas narrativas del FODA:

SESIÓN 3- Socialización figura humana 13- 11-2021

Cristian 21 años - Yo soy Cristian, tengo 20 años, soy artesano, hago muñecas, sé bordar punto de cruz y bordado pepenado, es para hacer figuras. Me gusta el chicharrón del pueblo. Soy indígena Otomíe, hablo un poco la lengua, pero me gustaría aprender más a hablarla. Me visualizo y quiero cumplirlo que dentro de un futuro cercano, tenga una casa propia y quiero terminar la prepa. Me gustaría aprender inglés, italiano y portugués. Me gustaría conocer Seúl, Corea del sur y me gustan las fiestas.

Me gusta todo lo que tiene que ver con las lenguas,

me gustaría aprender más lenguas, por ejemplo el zapoteca, me gusta mucho, es del estado de Oaxaca, me gustaría aprender el zapoteco del ISTMO. Los idiomas me gustaría aprenderlos, porque el inglés es muy indispensable, porque cuando vendemos luego llegan extranjeros y preguntan cosas muy básicas y quisiera hablarlo bien.

Fortalezas- ¿Para que soy bueno? Es que no sé, es que soy bueno para vender, pero me gana mucho la pereza, por ejemplo, cuando estoy en el puesto, soy bueno para



Figura 45. Cristian elaborando muñeca Lele
Fotografía propia

Nota: Las fotografías e imágenes propias no pueden ser utilizadas o difundidas para otros fines, ya que cuentan con derechos de imagen y protección de los datos personales de las personas fotografiadas.

hacerle la plática a las personas. También soy bueno para hacer las artesanías y para coser. En la escuela me gusta mucho la historia y creo que soy buena para eso, me gusta todas las antiguas civilizaciones.

Oportunidades- En lo que podría mejorar es en no tener tanta flojera, en controlar mi carácter y no enojarme tanto. Me enojo mucho. En la escuela, pues mejorar la hueva, también me distraigo muy fácilmente, me distraigo en el celular y ya no quiero eso para poder fijarme bien mis metas. Quiero terminar mi guía, me gusta mucho el libro que estoy leyendo y quiero retomar aprender el inglés. Quiero aprender bien mi lengua porque si algún día tengo hijos, quiero transmitirselos y no terminar con esta hermosa lengua.

Debilidades- Lo que más me cuesta trabajo es concentrarme en lo que voy a hacer. Quiero darle más importancia a lo que tiene más importancia.

Amenazas- El celular es la principal amenaza, es lo que más me distrae. Veo mis series o pierdo el tiempo en facebook.

Mariana 17 años -Soy Mariana y tengo 16 años. Me gusta dibujar y pintar, me gusta maquillarme y me gustaría aprender a hacerlo profesionalmente. Sé vender dulces, manzanas, artesanías y sé limpiar parabrisas. Me gustaría tener mi casa propia y me gustaría ser psicóloga. Suelo ser muy risueña y también amargada, pero también muy enojona y me gustaría aprender Box, me gusta estar con mi novio. Me gustaría visitar Mazatlán, me gusta la mitología y las historias. Soy una chica Otomí y estoy muy orgullosa de serlo. Me gustaría ser psicóloga porque aparte de que me gusta el chisme,

siento que es como un privilegio o algo muy interesante el trabajar con la mente de las personas, siento que la psicología trata de trabajar con la mentalidad y aunque a veces no te quieran decir la verdad, tú les sacas todo lo que tengas que sacarles y llegas al punto de qué puedas ayudarlas con las terapias. Desde niña mi mamá me había hablado de los psicólogos, pero yo pensaba que te ponían un palito y te leían la mente y así jugaba con mi mamá, pero cuando crecí me di cuenta que sólo platicabas y ellos se daban cuenta de tus traumas, tus miedos y tus problemas. Me dí cuenta que esto me interesó cuando empecé a interesarme en estudiar, hace como tres años y no se me ha quitado de la mente.

Desde que era niña vendía dulces y le ayudaba a mi mamá a vender alebrijes. Lo de limpiar sólo fue cuando empezó la pandemia. ¿Qué eso de la mitología? Ah pues no es que a mi me gusté hacer mitos o así, más bien es que hay mitos o historias que a veces no son reales y eso a mi me gusta o tienen que ver también con nuestra cultura, por ejemplo de lo que te conté del nahual. La historia me gusta sobre la caída de Tenochtitlán, lo de los Nazis etc.

Fortalezas- Mi fortaleza es que sé dibujar, pintar y maquillar. En la escuela siento que en español soy buena. En la vida pues que sé vender, me sé defender. Sé que, si un día necesito dinero, primero voy a limpiar parabrisas para sacar dinero y luego invertir, vender dulces y no me voy a quedar sin comida en el día.



Figura 46. Socialización técnica FODA.

Fotografía propia.

Nota: Las fotografías e imágenes propias no pueden ser utilizadas o difundidas para otros fines, ya que cuentan con derechos de imagen y protección de los datos personales de las personas fotografiadas.

Oportunidades-Para la escuela y la vida cotidiana podría mejorar en mi flojera, es que muchas veces no hago las cosas porque me da pereza. También creo que podría mejorar mi carácter y echarle ganas a la escuela porque si me gusta pero me falta eso.

Debilidades- Una de mis principales debilidades es la flojera y el celular, porque me distraigo mucho. La flojera se deriva a la desmotivación y a estar en el celular.

Amenazas- El dinero, la flojera y el celular. Es que a veces estoy estudiando y me distraigo y ya no hago nada y con el dinero también, porque también hay cosas que me gustaría hacer, pero no tengo las posibilidades a estar en el celular.

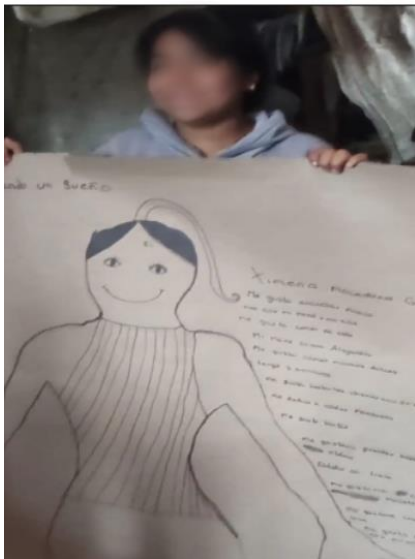


Figura 47. Socialización técnica FODA.

Fotografía propia.

Nota: Las fotografías e imágenes propias no pueden ser utilizadas o difundidas para otros fines, ya que cuentan con derechos de imagen y protección de los datos personales de las personas fotografiadas.

Elena 14 años- Me llamo Elena, tengo 14 años y me gusta escuchar música. Vivo con mis tías y mi mamá, mi mamá se llama Alejandra. Me gusta comer de todo, me gustan mucho los dulces. Tengo tres hermanos. Me gusta contarles chismes a mis primas. Me dedico a vender manzanas. Me gusta bailar. Me gustaría aprender a hablar Otomí. Me gustaría conocer Mazatlán. Me gustaría tener una casa. Me gusta salir con mi novio. Me gusta molestar a mis primas y me gustan las fiestas. Yo soy enojona, a veces me gusta reír y a veces no. Lo que más me gusta hacer es estar en el celular, me la paso viendo videos

de tik tok, me gusta ver videos de mujeres bailando. A mí me gustaría aprender a bailar.

Fortalezas-Lo que creo que mejor sé hacer es preparar y vender manzanas. En la escuela no sé muy bien cuáles pueden ser mis fortalezas.

Oportunidades- Yo creo que podría mejor en mis cambios de humor, estudiar más, tener más entusiasmo.

Debilidades- Lo que más me cuesta trabajo es levantarme temprano. en la escuela todo me cuesta trabajo, no soy buena.

Amenazas- Yo creo que la hueva es lo que no me permite hacer las cosas. Pero es de que es porque me voy a vender con mi mamá y mi hermana y a veces si llegamos ya en la madrugada y por eso me duermo muy tarde y no me dan ganas de levantarme temprano.

CAPÍTULO V- PROPUESTA INTEGRAL DE ALTERNATIVAS

5. Propuesta de Plan de Acción Educativo-Cultural, que parte como segunda fase de acción del semillero “Creando un sueño”

En este capítulo, se presenta la propuesta de una ruta de acción educativa cultural, como resultado del proceso integral de alternativas de transformación correspondiente a la última fase del proceso de la Investigación Acción Participativa. Para su elaboración, se retomaron las narrativas de las y los jóvenes de las sesiones “Huellas de colores”, aplicadas en los dos grupos focales del semillero de investigación, así como de participantes eventuales de la Comunidad Otomíe o Ñhañhu, en donde se expresaron las alternativas adecuadas para contrarrestar las problemáticas identificadas a lo largo de los encuentros. En dichas sesiones, se abordaron temas concretos para trabajar en cuestiones de prevención y desarrollo de habilidades y potencialidades de acuerdo a sus capacidades e intereses, así como la atención inmediata en temas de adicciones, sexualidad y proyecto de vida.

5.1 Actividades de la propuesta de acción

“CREANDO SUEÑOS, TEJIENDO VIDAS”

“La educación cambia a las personas que cambian el mundo”- Paulo Freire.

Esta propuesta de acción se crea a partir de los resultados obtenidos en la Investigación Acción Participativa realizada con jóvenes de la Comunidad Otomíe o Ñhañhu, los cuales permitieron visualizar seis ejes de atención prioritaria; acompañamiento educativo, prevención de las adicciones, salud sexual y reproductiva, construcción del proyecto de vida, habilidades para la vida y preservación de su cultura. Por ello, a continuación se presenta la propuesta de talleres a realizar durante el año 2023, para comenzar a contrarrestar las

problemáticas de forma integral, reforzando el desarrollo de sus capacidades y habilidades sociales, culturales, emocionales, físicas y cognitivas.

Estos talleres se desarrollarán desde el enfoque de la Educación popular, el cual busca generar procesos educativos colectivos, transformadores, creativos, dialógicos, por dentro de la escuela, por fuera de ella y en su propia comunidad (Jara, 2019). Los talleres se aplicarán apostando a procesos de autoformación, que buscarán nuevos horizontes y nuevas esperanzas ante las adversidades de su cotidianidad, rescatando sus saberes, experiencias y propias historias de vida.

En este sentido, el desafío en esta propuesta, será pensar la educación como un vehículo para desarrollar un pensamiento crítico³⁰ y autónomo, así como la capacidad de comprender lo que sucede a su alrededor, abrir las puertas a las problemáticas del mundo, que analicen y reflexionen.

Talleres por tema

5.1.1 Educación

La vulnerabilidad educativa en la población Otomí se expresa en niñas, niños y jóvenes, principalmente en altos índices de rezago educativo y deserción escolar, en donde influyen factores derivados de su contexto social y otros como la falta de interés o desmotivación para continuar estudiando. Por ello, se pretende continuar dando acompañamiento educativo para que concluyan sus estudios de educación básica. También se implementará un grupo de

³⁰ Para Paulo Freire el pensamiento crítico es la praxis de la acción y reflexión sobre el mundo para transformarlo y, para ello, considera necesario una acción educativa que se oriente hacia la creación y recreación de una actitud crítica y permanente que permita al ser humano tomar conciencia de la situación de opresión en la que se encuentra inmerso (Gonzalez & Macias, 2011).

estudio permanente para las y los jóvenes interesados que deseen ingresar al bachillerato y se implementarán actividades lúdicas y recreativas que influyan en el desarrollo de un pensamiento crítico y creativo.

TEMA: EDUCACIÓN			
OBJETIVO: brindar acompañamiento educativo según su nivel y grado escolar (alfabetización, educación básica, educación media superior y formación con sentido crítico).			
TALLER	#	ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN
APOYO EDUCATIVO Refuerzo según nivel educativo	1	Alfabetización	Brindar acompañamiento para que aprendan a leer y a escribir. Si tienen más de 10 años, se les invitará a formar parte del círculo de estudios del INEA, para que se integren al Modelo Educación para la Vida y el Trabajo 10-14.
	2	Certificación Primaria	Acompañar el proceso educativo según el esquema curricular del Modelo Educativo para la Vida y el Trabajo Indígena Bilingüe Urbano (MEVyT MIBU) para certificar la Educación Básica Primaria.
	3	Certificación Secundaria	Acompañar el proceso educativo según el esquema curricular del Modelo Educativo para la Vida y el Trabajo Indígena Bilingüe Urbano (MEVyT MIBU) para certificar la Educación Básica Secundaria.
	4	Grupo de estudio para ingresar al bachillerato	Organizar un grupo de estudio para brindar acompañamiento para preparar a las y los jóvenes a realizar su examen COMIPEMS o certificar la preparatoria.
	5	Cine con sentido social	Realizar un ciclo de cine con sentido social, para desarrollar un sentido de reflexión y análisis crítico, que puedan contrastar con su propia realidad y las diferentes realidades en el mundo para fomentar el camino de la transformación social.
	6	Actividades lúdicas y recreativas	Desarrollar diversas actividades lúdicas y recreativas (canto, baile, artes plásticas, juegos etc.) para fomentar el aprendizaje en

			distintas áreas como: físicas, emocionales e intelectuales.
--	--	--	---

Bibliografía

Instituto Nacional de Educación para Adultos INEA (2013). Curso y materiales del MEVyT. <http://www.cursosinea.conevyt.org.mx/>

Instituto Salvadoreño para el Desarrollo Integral de la Niñez y la Adolescencia (2017) Manual de proyecto de vida: Una guía para preadolescentes y adolescentes que luego de haber migrado retornan al país, incluidos quienes han huido por la violencia. Save the children. https://pasc-lac.org/wp-content/uploads/2019/06/Proyecto-de-Vida-Adoles-retorna.pdf?fbclid=IwAR1TRw9d1S8VFm_nUHIXHU_IV7BFCKZZhguHLkEFRVTBvRPE3JC6q15_cM

Montenegro, O. (2004) Libro simple para el alfabetizador. Ministerio de Educación de la Nación: Organización de Estados Iberoamericanos. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001418.pdf?fbclid=IwAR2BMyYFw8hWQLyyoKcdC0Nq7mveVAml3sXDjozbGPazqjrp-XILUpL9Ndw>

Valenzuela, D. (2021) Manual Habilidades para la vida. Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO). <https://www.calameo.com/read/006264284b3107ffdb42f>

5.1.2 Proyecto de vida

Este taller pretende que las niñas y juventudes reflexionen sobre la importancia de pensar en su proyecto de vida, llevando a la práctica el reconocimiento de sus intereses, sueños, anhelos y esperanzas, para comenzar a trabajar en todo lo que desean para su futuro y estar conscientes de los esfuerzos y acciones que deben implementar para cumplirlos. En este camino, se retomarán sus conocimientos, experiencias e historias de vida, para reforzar el reconocimiento de su identidad.

TEMA: PROYECTO DE VIDA			
OBJETIVO: brindar a las y los jóvenes estrategias que permitan identificar sus fortalezas, debilidades y oportunidades, para que sean capaces de reconocerse a sí mismos, sus valores, necesidades y logros, con la finalidad de brindar herramientas para aportar a su proyecto de vida.			
TALLER	SESIÓN	ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN
CONSTRUYENDO	1	Re-conocerme	Reflexionar en torno a las preguntas ¿Quién soy? ¿Cómo me veo? y ¿Hacia dónde voy? con el fin de que reconozcan

MI PROYECTO DE VIDA			el valor de su identidad, sus cualidades y motivaciones.
	2	El aquí y el ahora	Pensar sobre los momentos más importantes en su vida, reconociendo las actividades o cosas que más les han gustado hacer y también lo que más trabajo les ha costado hacer en su vida.
	3	¿Para qué un proyecto de vida?	Identificar la importancia de construir su proyecto de vida, en donde describirán lo que les gustaría llegar a ser, los pasos para lograrlo y los resultados que desean obtener.
	4	¿Y cómo construyo mi proyecto de vida?	Realizar la técnica FODA, con el fin de que identifiquen sus fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas. Se brindarán herramientas que permitan identificar las diferentes áreas; afectiva, profesional, social, espiritual, material y física para construir su proyecto de vida desde sus propias vivencias.
	5	Tomando el control	Reflexionar sobre la importancia de tomar decisiones en cualquier acción que se les presente, así como las implicaciones y responsabilidades con el fin de sacar el mayor provecho de las situaciones que se les presentarán en su vida.
	6	¿Quién quiero ser?	Plasmar en papel las reflexiones generadas durante las sesiones anteriores para que comiencen a definir sus sueños y metas, los tiempos para alcanzar las metas y cómo las alcanzarán.

Bibliografía

Instituto agascalentense de las mujeres. (S/F) Manual del taller: Proyecto de vida. INMUJERES. http://cedoc.inmujeres.gob.mx/insp/taller_proy_de_vida.pdf?fbclid=IwAR0K0PEn1m0qhFFbXWkNhrv__XgIT6q1Ddb6jHIGHpCrJyAZpGAoQPNe_7M

Plan Nacional en Materia de Derechos Sexuales y Reproductivos (2013) Cartilla adolescencia, tú decides tu futuro. Proyecto de vida durante la adolescencia. Fondo de Población de Naciones Unidas (UNFPA). https://venezuela.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/C7%20Adolescencia%20tu%20decides%20tu%20futuro.pdf?fbclid=IwAR0QGwRdLeiVN28gqY_hw9fBYRve_RoX3-ik1-klcmWtFx4nazb333uIlC4

5.1.3 Habilidades para la vida

Reforzar las habilidades para la vida en las niñas, niños, y jóvenes, permitirá que adquieran herramientas para tener un desarrollo físico y mental saludable. Esto podrá ayudarlos a tomar decisiones, tener buena comunicación, saber manejar sus emociones y enfrentar las adversidades que se les presenten. Con ello, se pretende influir en la prevención de conductas negativas o de riesgo, que puedan transgredir su persona, como el consumo de drogas, relaciones violentas, sexo inseguro, entre otros.

TEMA: HABILIDADES PARA LA VIDA			
OBJETIVO: reconocerán las habilidades para la vida como estrategias para promover un desarrollo físico y mentalmente saludable para el disfrute de una vida personal, familiar y social plena.			
TALLER	SESIÓN	ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN
HABILIDADES PARA LA VIDA	1	Re-conociendo mis habilidades sociales	Identificar cuáles son las habilidades sociales que más han desarrollado; saber escuchar, saber observar y saber expresarse, con el fin de potencializarlas para aprender a ser cuidadosos al expresarse y generar relaciones respetuosas y pacíficas con los otros.
	2	¿Cómo comunicarnos asertivamente?	Aprender sobre lo que implica comunicarse asertivamente a través del lenguaje verbal y no verbal para promover formas de expresión de respeto hacia las y los otros.
	3	El manejo de mis emociones y sentimientos	Reconocer sus emociones y sentimientos, con el fin de que sean conscientes de cómo éstos influyen de manera positiva y negativa en sus comportamientos y con las personas.
	4	¿Qué es la empatía? ¿Cómo ser empáticos?	Comprender que implica ser una persona empática. Reconocerán actitudes y/o momentos en los que han sido empáticos. Aprenderán a

			darrollar la empatía con sus propias vivencias.
	5	¿Qué hago cuándo estoy estresado?	Reconocer laas situaciones o momentos que más les generan estrés para desarrollar herramientas que permitan dar respuesta de manera positiva.
	6	Solución de problemas y conflictos	Desarrollar habilidades para poder enfrentarse a problemas o conflictos cotidianos, con el fin de evitar la frsutaración y/o actitudes negativas consigo mismos y los otros.

Bibliografía:

Aparicio, M. (S/F). Guía de sesiones Habilidades para la vida para organizaciones juveniles. Centro de Información y Educación para la Prevención del Abuso de Drogas. <http://www.cedro.org.pe/emprendimientojuvenil/images/pdf/habilidadesplavidaguiadesesiones.pdf?fbclid=IwAR3yx1Go8B1d6m7iHqrALqs24jHIJLJQiVFA6rPWVf9Rtm8uaxSRdBR8ois>

Comisión Nacional contra las adicciones (S/F). Habilidades para la Vida. Guía práctica y sencilla para el Promotor Nueva Vida. Secretaría de Salud. http://www.conadic.salud.gob.mx/pdfs/nueva_vida/nvhabilidades_guiapractica.pdf?fbclid=IwAR3E1hqremuaUKL8gCssWdpmF17VO6JPnH2p-09fcENO2h5xlGIYZu1Mk7w

5.1.4 Educación sexual

Dentro de la Comunidad Otomíe o Ññañhu existe una ausencia de conocimiento sobre la salud sexual y reproductiva, así como sobre lo que implican el goce de los derechos sexuales y reproductivos. Por ello, se pretende implementar un taller sobre educación sexual, que aborde los aspectos más importantes para el desarrollo pleno de su sexualidad, ya que es parte esencial en la construcción del proyecto de vida de las y los jóvenes.

TEMA: EDUCACIÓN SEXUAL

OBJETIVO: promover aspectos básicos sobre salud sexual y reproductiva en adolescentes y jóvenes pertenecientes al campamento Otomíe con el fin de ejercer el goce pleno de su sexualidad.

TALLER	SESIÓN	ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN
HABLEMOS DE SEXUALIDAD	1	¿Cómo me veo? Reconociendo las partes de mi cuerpo (masculino y femenino).	Identificar las partes del cuerpo humano, incluyendo los aparatos reproductivos femenino y masculino, así como sus funciones básicas.
	2	Los cambios físicos en mi cuerpo (según edades)	Reconocer los cambios físicos, emocionales, sociales y cognitivos según edades : niñas y niños 5 a 8 años, 9 a 12 años, adolescentes 12 a 15 años, jóvenes 15 y más. También se abordarán las características del ciclo menstrual.
	3	¿Cuáles son los Derechos sexuales de adolescentes y jóvenes?	Aprender sobre los derechos a la salud sexual y reproductiva de adolescentes y jóvenes en México, mediante ejercicios de reflexión y reconocimiento de defensa de sus derechos.
	4	Prevención del embarazo adolescente	Identificar qué conlleva el embarazo en adolescentes, sus factores de riesgo y consecuencias en sus trayectorias de vida.
	5	Cuidando mi sexualidad: Conociendo los métodos anticonceptivos	Conocer ¿qué son?, ¿cómo se usan? y las características generales de los métodos anticonceptivos.
	6	Mitos y verdades sobre la sexualidad: todo sobre las prácticas sexuales	Dialogar sobre los principales mitos y realidades que existen en su comunidad sobre las prácticas sexuales.
	7	¿Qué son las Infecciones y Enfermedades de Transmisión Sexual?	Identificar las diferentes infecciones de transmisión sexual (ITS) que existen, sus formas de contagio, sus causas y sus manifestaciones clínicas, con el fin de promover su prevención.

Bibliografía:

Acosta. J. et. al. (2014) Prevención de enfermedades de transmisión sexual. Positiva compañía de seguros S.A. <https://posipedia.com.co/wp-content/uploads/2018/09/prevencion-enfermedades-transmision-sexual.pdf>

Comisión Nacional de los Derechos Humanos (2016) Cartilla de Derechos sexuales de adolescentes y jóvenes. Gobierno de México. <https://www.gob.mx/issste/articulos/cartilla-de-derechos-sexuales-de-adolescentes-y-jovenes?idiom=es>

Ministerio de educación Nacional (2008) Programa de educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía. Fondo de población de las Naciones Unidas (UNFPA). Revolución educativa Colombia aprende. https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-03/guia-1-educacion-para-la-sexualidad.pdf?fbclid=IwAR0j5K6v9Edjt9z0jFnNIGn4HLah0ET1peo92JPRHquTyLs71Axn57DtgIA

Ministerio de Salud y Protección Social (2014) Cartilla de aprendizaje Caminemos juntos. Algunas orientaciones y herramientas para la prevención y atención del embarazo en adolescentes. Fondo de población de las Naciones Unidas (UNFPA). <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/PP/AJ-Caminemos-juntos.pdf>

5.1.5 Adicciones

El consumo de sustancias nocivas se manifiesta principalmente en adolescentes y jóvenes dentro del campamento Otomíe, predominando el acceso a sustancias estimulantes como el alcohol, tabaco, thinner o inhalantes, marihuana y en algunos casos piedra y perico³¹. Por ello, se planteó este taller, con el fin de brindar información para prevenir el uso indebido dichas sustancias y evitar su dependencia psicológica y física. También se enfatizará en las medidas de protección a nivel personal, familiar, y comunitario para la prevención del consumo de drogas.

TEMA: ADICCIONES			
OBJETIVO: brindar información necesaria para prevenir el uso de sustancias adictivas desde edades tempranas para contribuir en el desarrollo de una vida plena en las niñas, niños, adolescentes y jóvenes.			
TALLER	SESIÓN	ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN
¿Y QUÉ ONDA CON LAS ADICCIONES?	1	¿Qué son las drogas? y ¿qué son las adicciones?	Aprender información básica sobre qué son las drogas y las adicciones, así como cifras relevantes sobre su consumo y consecuencias en niñeces, adolescentes y jóvenes en México y en el mundo.
	2	Tipos, causas y efectos del consumo de drogas	Conocer los tipos de drogas legales e ilegales que existen, cómo son, sus usos y efectos en el cuerpo humano. También se hablará sobre los factores de riesgo en el ámbito individual, familiar y comunitario que influyen en el consumo de drogas en niñeces y juventudes.
		Mitos y realidades sobre las drogas y adicciones	Dialogar sobre los principales mitos y realidades que existen en su comunidad sobre las drogas y las adicciones.

³¹ Esta información se retomó de las narrativas de un joven del grupo focal 2, ya que manifestó consumirlas.

	3		
	4	Características y consecuencias del consumo de drogas en mujeres y hombres	Identificar la implicaciones sobre el uso y abuso de drogas en hombres y mujeres según grupos etarios (niñez, adolescencia, juventud y adultez).
	5	Construyendo mi futuro sin adicciones.	Reconocer factores de protección contra el uso de drogas a nivel personal, familiar y comunitario para la prevención del consumo de drogas.

Bibliografía:
Cifuentes, L., Rodríguez, E. y Martínez, L. (2020) Sustancias psicoactivas: cartilla de prevención. Universidad Santo Tomas primer Claustro Universitario de Colombia.
https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/29745/ANEXO%201_Tema%201.%20Orientaci%C3%B3n%20para%20la%20prevenci%C3%B3n%20del%20consumo%20de%20Sustancias%20Psicoactivas.pptx.pdf?sequence=2
IMSS (S/F) Guía para adolescentes de Promoción de la Salud. Secretaría de Salud.
https://www.imss.gob.mx/sites/all/statics/salud/guias_salud/adolescentes/guiaadolesc_promocionsalud.pdf?fbclid=IwAR1Dh3_2UW-z8NxyT9ktkRdMeFFccZ6OgZDX5N05yK07c8ZTX0X9sQVxVmw
Ministerio de la Mujer (2020) Cartilla educativa para la prevención de consumo de drogas: Plan mi vida sin drogas, paz y porvenir. Comisión Nacional para la Prevención de Adicción a las Drogas.
<https://www.minim.gob.ni/storage/documents/ySAXgKBs9W86mLWQmpQXs4F8U0R11Z2BEGjR7GV9.pdf>
Oficina de las Naciones Unidas de Fiscalización de Drogas y Prevención del Delito Viena (2002) Manual sobre programas de prevención del uso indebido de drogas con participación de los jóvenes Una guía de desarrollo y perfeccionamiento. Red mundial de la juventud.
https://www.unodc.org/documents/drug-prevention-and-treatment/S_handbook.pdf

5.1.6 Cultura

Este taller se crea a partir del interés de los propios jóvenes en transmitir sus conocimientos sobre la elaboración de sus artesanías a los más pequeños, con el fin de preservar su cultura en su propia comunidad. Se plantean algunas actividades como la elaboración de la muñeca Lele, el bordado en punto de Cruz y enseñanza de la lengua Otomíe, que serán dirigidas por algunas madres de familia y jóvenes artesanos. Como resultado del interés de los jóvenes en las actividades aplicadas en la investigación, se continuará con la elaboración de piñatas y pintura de alcancías en forma de muñeca Lele, como emprendimiento para generar ingresos económicos.

TEMA: CULTURA

OBJETIVO: generar actividades para el aprendizaje de la elaboración de artesanías de la Comunidad Otomíe o Ñhañhu dirigido a niñas, niños y jóvenes de la misma comunidad.

TALLER	#	ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN
MANITAS ARTESANAS	1	Bordado en Punto de Cruz	En esta actividad, Cristian enseñará las distintas formas de Bordado en Punto de Cruz, para generar un interés en la elaboración de artesanías en los más pequeños del campamento.
	2	Elaboración de muñecas "Lele"	Algunas madres de familia y Cristian, enseñarán los pasos básicos para la elaboración de las muñequitas Lele, con el fin de transmitir sus conocimientos a los más pequeños de la comunidad y conservar sus valores y prácticas culturales.
	3	Pintando muñequitas "Lele" de yeso	Se pintarán y adornarán alcancías de yeso en forma de muñequita Lele, para motivar la cultura del ahorro e incentivar el arte de la pintura en la comunidad. Algunas jóvenes pintarán las alcancías para su comercialización.
	4	Piñatas "Mi muñeca lele"	Aprender a elaborar piñatas en forma de muñequita Lele con diversas técnicas de papel, para venderlas y aportar a sus ingresos económicos.
	5	Aprendiendo la lengua Otomíe	Cristian enseñará palabras y frases básicas de la lengua Otomíe, con el fin de fomentar la conservación de su cultura dentro de la comunidad.

CONCLUSIONES

En esta Investigación Acción Participativa se analizó la relación que existe entre la exclusión social y la vulnerabilidad educativa en jóvenes de la Comunidad Otomíe o Ñhañhu que reside en la Ciudad de México. Con ello, se indagó y determinó en qué dimensiones de la exclusión social—económica, cultural, política e institucional—se inscriben los jóvenes y de qué

forma impactan dichas dimensiones en el fenómeno de la vulnerabilidad educativa y en sus trayectorias de vida.

Para ello, se trabajó en torno a las categorías de análisis; exclusión social y vulnerabilidad educativa, elaborando una matriz conceptual y operacional, retomando principalmente a los autores Gacitúa Davis y Sojo (2000) definiendo la exclusión social como la imposibilidad de un sujeto o grupo social para participar efectivamente a nivel económico, social, cultural, político e institucional (Gacitúa, Sojo y Davis, 2000) y Espinoza y González (2010) reconociendo la vulnerabilidad educativa como una realidad compleja que responde a factores intra y extraescolares que desencadenan un proceso de alejamiento y de abandono paulatino de la escuela, incidiendo en el desarrollo de la identidad y la proyección personal de un niño o joven (Espinoza y González, 2010). Esto permitió la comprensión de los fenómenos a indagar, identificando los factores más importantes a retomar en el desarrollo de este estudio. Asimismo, se realizó un breve recorrido para conocer sobre la Comunidad Otomíe o N̄hañhu, los jóvenes indígenas y los derechos humanos de la población indígena en México.

Al realizarse un estudio de tipo Investigación Acción Participativa (IAP), se enfatizó el rescate de las narrativas de las y los jóvenes en torno a las problemáticas identificadas, siendo sus pensamientos, experiencias y propias historias de vida la esencia de este trabajo de investigación. La estrategia principal para la recolección de datos fue la técnica de grupo focal, la cual permitió una participación activa de cada integrante en el semillero de investigación.

La apuesta en abordar una metodología participativa, implicó grandes retos, principalmente en la asistencia constante de los participantes en cada sesión, sin embargo, se cumplió con el objetivo adscrito en este tipo de estudio, ya que se evidenció el impacto generado en algunos jóvenes, sobre el reconocimiento de las problemáticas de la exclusión social y la vulnerabilidad educativa que se contraponen al desarrollo pleno de su proyecto de vida, así como, sus decisiones en la toma de acciones para contrarrestar dichas problemáticas.

Tras lo cual, la relación que existe entre la exclusión social y la vulnerabilidad educativa se da en cada una de las dimensiones económica; incidiendo principalmente en los bajos ingresos económicos, la carencia de vivienda y servicios básicos, en lo político; relacionado con la lucha constante para exigir sus derechos sociales; en lo cultural; influyendo en el rechazo por su presencia en la urbe; en lo institucional; la invisibilización de la comunidad en el diagnóstico oficial de comunidades indígenas residentes en la Ciudad de México y en lo social; la presencia de violencias, discriminación etc.

A continuación se mencionarán las principales conclusiones generadas en el presente estudio, retomando cada una de las categorías y cómo se relacionan.

Exclusión social

- La cuestión económica afecta directamente en el desarrollo educativo de las y los jóvenes, ya que en la familia al no contar con ingresos económicos suficientes para cubrir sus necesidades, se ven en la obligación de trabajar vendiendo dulces y artesanías, lo que conlleva que formen parte esencial de la economía familiar. Las implicaciones de trabajar a edades tempranas, denota en el cansancio y desmotivación por asistir a clases y/o concluir sus estudios. Aunque se muestra que en algunos casos, se desarrollan otros intereses que no se relacionan con la

educación, pero si con la preservación de su oficio como artesanos y el deseo de crecer en la venta de sus productos.

- La vulneración a sus derechos sociales, como la ausencia de una vivienda digna, la carencia de servicios básicos como agua, luz y drenaje, el nulo ejercicio al derecho a un empleo y salario digno, el derecho a un entorno saludable, entre otros, son factores que impactan de manera negativa en el desarrollo integral de las niñas y juventudes indígenas en el ámbito educativo, ya que sus intereses se forjan principalmente en el trabajo para aportar en la economía familiar y que limitan significativamente su desarrollo integral.
- Vivir en un entorno deteriorado e inadecuado, conlleva una serie de afectaciones que impactan principalmente en la salud de las y los jóvenes, pues el alto grado de insalubridad y hacinamiento, son factores que se interponen en su desarrollo físico, mental y social, aumentando el riesgo de padecer alguna enfermedad, que ante su inseguridad social para recibir atención médica, el problema se agrave. Esto interfiere de manera directa no solo en el ámbito personal o individual, sino también, en el familiar, ya que la dinámica se ve afectada, imposibilitando la obtención de recursos, causando nuevas necesidades que atender. Es necesario resaltar que, ante la vulnerabilidad en la que se encuentran, un padecimiento, que para cualquier otro habitante de la urbe puede ser insignificante, para alguien dentro de esta comunidad podría ocasionar incluso hasta la muerte.
- La invisibilización de la Comunidad Otomíe o Ñhañhu que reside en la calle Roma #18 en el Diagnóstico oficial sobre la población indígena en la Ciudad de México de 2017, vulnera en su totalidad no solo sus derechos como ciudadanos mexicanos,

pues al no tener registro de su existencia se transgrede el desarrollo de las políticas culturales implementadas para la atención integral y participativa de este sector poblacional. A consecuencia, se queda coartado el apoyo de instancias gubernamentales competentes, que aporten en la exigencia del derecho de la comunidad a una vivienda digna.

- Al existir una doble socialización cultural entre lo indígena y lo urbano, se contraponen el desarrollo pleno de sus tradiciones y cultura. Por ello, se deben adaptar a las distintas maneras de concebir el mundo ciudadano sin perder la cosmovisión de su etnicidad, lo cual se visibiliza en el interés de preservar sus prácticas culturales y sus artesanías.
- Las mujeres ocupan un papel político activo en la lucha y exigencia sobre el cumplimiento de sus derechos sociales, lo cual da cuenta de los roles de género que se interponen dentro de las dinámicas en la comunidad, en donde desde jóvenes se involucran en la lucha por la reivindicación de los derechos de las mujeres indígenas. Por ello, se visibiliza un mayor interés en las niñas y jóvenes para concluir sus estudios, expresando que eso les permitirá generar cambios importantes en los asuntos políticos de la comunidad.
- La presencia de las violencias en las dinámicas familiares y sociales dentro de la comunidad, repercuten altamente en el desarrollo educativo de las y los jóvenes, principalmente en disuadir sus motivaciones e intereses en culminar sus estudios.
- Las y los jóvenes se encuentran inmersos en una situación de riesgo constante, pues dentro de la comunidad existe un alto grado de consumo de sustancias nocivas como mariguana, solventes y alcohol. Estas prácticas son más comunes en jóvenes

más grandes e influyen de manera significativa en los más pequeños de la comunidad en dos aspectos: el primero denota en algunos el interés y curiosidad por probar dichas sustancias; en el segundo, sucede lo contrario, ya que sólo tres jóvenes expresaron sentirse temerosos a probar alguna droga y que eso se interponga en culminar sus estudios.

- En la comunidad se presenta el inicio de su vida sexual a temprana edad, denotando un alto grado de desinformación sobre el desarrollo de una sexualidad plena y segura. En el desarrollo de la investigación se presentó un caso de embarazo adolescente y dos casos de posible aborto.

Vulnerabilidad educativa:

- La deserción escolar se deriva principalmente de las situación socioeconómica de la familia, pues al no tener los ingresos suficientes para subsistir, se ven en la necesidad de trabajar para contribuir a los gastos familiares.
- El trabajo a edades tempranas, es un factor que contrapone el interés y motivación de las y los jóvenes para continuar estudiando, pues la necesidad de contribuir en la economía familiar, hace que trabajen extenuantes jornadas, llegando a casa a altas horas de la madrugada. Esto genera un gran cansancio, lo cual causa que no tengan energía suficiente para un buen desempeño en la escuela y/o no se levanten para asistir a clases.
- Algunos factores de riesgo como la violencia familiar que influyen en el desinterés y la falta de disposición de las y los jóvenes para continuar o concluir sus estudios, pues los gritos y malos tratos por parte de su familia los desmotivan.

- Existe un alto índice de rezago educativo, ya que las y los jóvenes que estudian la educación formal, no cuentan con los conocimientos necesarios según su grado escolar. Esto conlleva problemas en su desenvolvimiento en las clases, como pena y/o frustración al participar por no estar en el mismo nivel académico que sus compañeros, así como el abandono definitivo de la escuela.
- Otra de las consecuencias de la deserción escolar, se debe a las dificultades que se presentan en su integración social dentro del ámbito escolar, tanto con sus maestros como con los estudiantes no indígenas. Esto se debe al rezago educativo que presentan, pues expresaron tener un trato discriminatorio por parte de los profesores al invisibilizarlos ante los alumnos que si participaban y/o tenían más conocimientos en el aula.
- En algunas jóvenes, continuar estudiando es parte de su proyecto de vida, pues manifestaron la importancia que conlleva concluir su educación para mejorar su condición de vida. Sin embargo, expresaron las dificultades que conlleva, pues algunos no se sienten capaces para llegar a estudiar la educación superior.

La relación entre la exclusión social y la vulnerabilidad educativa es patente, pues el contexto social en el que se encuentra inmersa la Comunidad Otomí o Ñhañhu, denota factores en los diversos ámbitos, principalmente en el económico, que impactan definitivamente en la trayectoria escolar de cada joven. Esto se percibe principalmente en el trabajo desde edades muy tempranas, ocasionando cansancio, bajo rendimiento escolar o desinterés en estudiar.

Sin embargo, es necesario reconocer que, a pesar de ello, algunas madres de familia tienen el deseo de que sus hijos puedan continuar sus estudios, para acceder a mejoras en su calidad de vida.

La metodología utilizada en este estudio, logró su objetivo ya que permitió rescatar los pensamientos y sentimientos de las y los jóvenes en el reconocimiento y reflexión en torno a dichas problemáticas. En este camino, se percibió el interés de continuar su oficio como artesanos para preservar su cultura como indígenas Otomíes, en algunos se sembró la semillita de concluir sus estudios y el interés de continuar trabajando en el semillero para realizar diversas actividades que les aportarán conocimientos según sus intereses. Por ello, se creó una propuesta de acción inmediata, para atender las problemáticas identificadas.

Finalmente, se concluye con la retribución social de este proceso de investigación, la cual figura en cada una de las sesiones realizadas para la recolección de información³², ya que las actividades dentro cada sesión, tenían el objetivo de generar un impacto positivo dentro de la comunidad, se darán ejemplos de algunas de las actividades más importantes:

- La elaboración de la pastorela navideña permitió la integración de los miembros de la comunidad, ya que a pesar de las malas relaciones en su dinámica social, pudieron convivir pacíficamente y compartir risas y alegrías durante la realización de ésta. A su vez, surgió el interés de algunas niñas, niños y jóvenes en involucrarse en el semillero de investigación y de continuar realizando actividades artísticas dentro del campamento.

- Las sesiones que abordaron la enseñanza del Bordado en punto de Cruz, generaron el interés del joven en continuar transmitiendo sus conocimientos con las demás personas de su comunidad, incluyendo a los más pequeños para preservar su cultura. A su vez, una de las

³² Los logros e impacto de cada una de las sesiones se explican en el capítulo 3.

jóvenes asistentes, se animó en seguir aprendiendo las técnicas de bordado para elaborar aretes con figuras bordadas para comenzar a venderlos y generar ingresos económicos.

-Con la elaboración de la piñata “Mi muñeca Lele”, las y los jóvenes que se involucraron en su creación, se motivaron al ganar el primer lugar en el concurso de piñatas de la Escuela Nacional de Trabajo Social, ya que visitar por primera vez la universidad, les permitió motivarse en continuar estudiando para que cuando crecieran pudieran estudiar en la UNAM. También permitió que otros jóvenes se involucraran en su elaboración, ocasionando un gran interés en continuar realizando piñatas para conseguir ingresos económicos y en involucrar a otros jóvenes en su elaboración.

-Se consiguió elaborar un conteo de las familias que habitan en el campamento, ya que no existe un censo oficial de la Comunidad Otomíe o Ñhañhu que reside en la Calle Roma #18. Esto permitió dar cuenta de la condición educativa de la población infantil y juvenil de la comunidad (Véase Anexo V).

Sin duda alguna, realizar esta Investigación Acción Participativa, permitió dar cuenta de la realidad que vive la Comunidad Otomíe o Ñhañhu y cómo impacta en las trayectorias de vida de las niñas y juventudes. Sólo queda continuar construyendo conocimientos de la mano de las y los jóvenes para buscar en conjunto soluciones de cambio social y llegar así a una transformación de su realidad.

REFERENCIAS

- ACNUDH. (2013). *Los pueblos indígenas y el sistema de derechos humanos de las Naciones Unidas*. New York: Naciones Unidas.
- Aguirre, G y Pozas, R. (1981). *La política indigenista en México: métodos y resultados*. México: Instituto Nacional Indigenista. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Albertani, C. (1999). *Los pueblos indígenas y la Ciudad de México: una aproximación. Política y Cultura*.
- Arizpe, L. (1979). *Indígenas en la Ciudad de México: el caso de las "Marías"*. México: SEP.
- Arizpe, L. (2015). *Indígenas en la Ciudad de México: las causas mediatas, inmediatas y detonantes de la migración en Vivir para crear historia: antología de estudios sobre desarrollo, migración, género e indígenas*. México.
- Armellagos, J. (1997). *Cultura y contacto: El choque de dos cocinas mundiales en J. Long, Conquista y Comida. Consecuencias del encuentro de dos mundos*. México: UNAM.
- Arroyo, M. (2016). *Exclusión social y pobreza en la Unión Europea*. Revista Geographos GIECRYAL, 104-131.
- Balardini, S. (2000). *De los jóvenes, la juventud y las políticas de juventud*. Última década. Políticas públicas y juventud, 11-24.
- Balcazar, F. (2003). *Investigación Acción Participativa (IAP): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación*. Fundamentos en Humanidades, 59-77.
- Bayarri, C. (2018). *El fracaso escolar como barrera para la inclusión educativa: Una aproximación teórica al estado de la cuestión*. Madrid: Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora de la Educación (RILME).
- Bayón, M. (2008). *Desigualdad y procesos de exclusión social. Concentración socioespacial de desventajas en el Gran Buenos Aires y la Ciudad de México*. Estudios demográficos y urbanos, 123-150.
- Bonilla, L. (2017). *La Investigación Acción Participativa: Un camino para construir el cambio y la transformación social*. Colombia: Ediciones desde abajo.
- Brito, Z. (2008). *Educación popular, cultura e identidad desde la perspectiva de Paulo Freire en M. Godotti, Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía*. Buenos Aires: CLACSO.
- Castel, R. (1995). *Las metamorfosis de la cuestión social: Una crónica del salariado*. Francia.
- Castel, R. (2004). *La inseguridad social: ¿qué es estar protegido?* Buenos Aires: Manantial.
- Castillo, L. y Domínguez, S. (2002). *Importancia de las remesas en las comunidades de origen: una reflexión para aprender de la experiencia*. Revista Trabajo Social Voz de los Actores, 116-122.
- Castro, B. y Rivas, G. (2006). *Estudio sobre el fenómeno de la deserción y retención escolar en localidades de alto riesgo*. REDALYC, 35-72.
- Colmenares, A. (2012). *Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción*. Voces y silencio.
- Cordera, R. y García, R. (2012). *Jóvenes: una generación que podríamos perder*. México: Idea Latinoamericana colección.

- Cruz, T. y González, Y. (2014). *Juventudes en frontera: tránsitos, procesos y emergencias juveniles en México, Chile, Nicaragua y México*. México: Abya Yala.
- Czombos, N. (2004). *Globalización y exclusión*. Buenos Aires: Universidad Nacional del Nordeste.
- Díaz, C. y Pinto, M. (2017). *Vulnerabilidad educativa: Un estudio desde el paradigma socio crítico*. Facultad de Ciencias Humanas UNLP Praxis educativa, 46-54.
- Díaz, H. (1996). *Autonomía regional: la autodeterminación de los pueblos indios*. México: Siglo XXI.
- Díaz, P. (2018). *Investigación para la acción, acción para la investigación en población víctima del conflicto armado en Soacha, Colombia*. Revista de Trabajo Social e intervención social, 163-186.
- Díez, E. (2004). *Exclusión social y ciudadanía: claroscuros de un concepto*. Revista de Ciencias Sociales Aposta No.9, 1-18.
- Duhau, E. (2003). *División social del espacio metropolitano y movilidad residencial*. Papeles de Población, 161-210.
- Durín, S. y Pernet, N. (2010). *Redes Sociales, etnicidad y recomposición de espacios residenciales en familias mazahuas de Temascalcingo en Monterrey* en C. Contreras, y V. Zuñiga, (2010) *Cuando México enfrenta la globalización. Permanencias y cambios en el área metropolitana de Monterrey* 111-129. Nuevo León: Universidad de Nuevo León (UANL).
- Durkheim, É. (1975). *Educación y sociedad*. Barcelona: Península.
- Escudero, J. (2005). *Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo?* Revista de currículum y formación del profesorado, 1-24.
- Espínola, V. y Claro, J. (2010). *Estrategias de prevención de la deserción en la Educación Secundaria: perspectiva latinoamericana*. Revista de Educación, 257-280.
- Espinoza, Ó. y González, L. (2010). *Antecedentes Contextuales de la Comuna de Cerro Navia: Indicadores Demográficos, Sociales, Económicos y Educativos*. Documento de Trabajo. N°1. Santiago, PIIE.
- Esquivel, G. (2015). *Desigualdad extrema en México. Concentración del poder económico y político*. México: OXFAM.
- Esteinou, R. (2005). *La juventud y los jóvenes como construcción social* en M. Terán y C. Rabell, *Jóvenes y niños: Un enfoque sociodemográfico* 25-37. México: FLACSO.
- Estivill, J. (2003). *Panorama de la lucha contra la Exclusión social. Conceptos y estrategias*. Ginebra: Oficina Internacional del Trabajo.
- F. de Hernández, A. (2011). *La Investigación Acción Participativa y la producción del conocimiento*. Revista Facultad de Ciencias Económicas y Sociales.
- Farfán, O. y Fernández, I. (2001). *Identidad y conversión religiosa de los inmigrantes Otomíes*. Cathedra: Revista de la Facultad de Filosofía y Letras.
- Feixa, C. (1999). *De jóvenes, bandas y tribus*. Barcelona: Ariel.
- Figueiredo, G. (2015). *Investigación Acción Participativa: Una alternativa epistemológica social en Latinoamérica*. Revista de Investigación Caracas.
- Figueroa, D. (2001). *Perfil Indígena: Otomíes de Querétaro*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social Pacífico Sur.
- Filgueira, F. (2015). *Modelos de desarrollo, matriz del Estado social y herramientas de las políticas sociales latinoamericanas*. Santiago: Libros de la CEPAL.
- Fleury, S. (1999). *Política social, exclusión y equidad en América Latina en los años noventa*. Buenos Aires: Centro de documentación en Políticas Sociales.

- Francés, F. y Alaminos, A. (2015). *La investigación participativa: métodos y técnicas*. Argentina: PYDLOS ediciones.
- Frizzo, K. (2018). *La Investigación acción participante* en E. Castella, *Enfoques conceptuales y técnicos en psicología comunitaria* 151-164. España: Paidós.
- Fuentes, M. (2008). *Complejidad y exclusión social* en P. Cordera, A. Ziccardi y L. Lomeli, *Pobreza, desigualdad y exclusión social en la ciudad del siglo XXI* 182-196. España: Siglo XXI.
- Gacitúa, E., Sojo, C. y Davis, S. (2000). *Exclusión social y reducción de la pobreza en América Latina y el Caribe*. San José, Costa Rica: FLACSO.
- Gadotti, M. (2006). *Educação popular na América Latina, aspectos históricos e perspectivas*. Brasil: MIMEO.
- García, B., Acevedo, J., Morales, S., y Arboleda, O. (2017). *Exclusión social y pobreza: perspectivas teóricas y percepciones de jóvenes excluidos de la Ciudad de Medellín*. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 143-166.
- García, G. (2013). *La exclusión social: Una propuesta conceptual y metodológica aplicada al contexto socio-económico de México*. Monterrey: Tecnológico de Monterrey.
- Gassino, J. y Scribano, A. (2008). *Investigación Acción Participativa: Una forma de hacer investigación cualitativa* en O. Scribano, *El proceso de investigación social cualitativo* 181-200. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Giberti, E., Garaventa, J., y Lamberti, S. (2005). *Vulnerabilidad, desvalimiento y maltrato infantil en las organizaciones familiares*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Gil, F. (2002). *La exclusión social*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Gómez, L. (2008). *Jóvenes viejos, viejos jóvenes. Fronteras etarias y roles socialmente construidos* en Anuario 2008 del Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica 371-385. México: Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica.
- González, A. y Hernández, S. (2018). *El reto de la identidad para la educación como institución social*. *Revista Educación*, 1-11.
- González, C. y Macias, M. (2011). *Educación popular, interculturalidad y convivencia. Aportes y experiencias del grupo de investigación en Educación popular de la Universidad del Valle*. Santiago de Cali, Cali, Colombia.
- Hernández, M. (2008). *El contexto de la exclusión social* en M. Hernández, *Exclusión social y desigualdad* 15-58. Murcia: Universidad de Murcia.
- Heros, M. (2020). *El proyecto de vida*. Obtenido de Nos sobran las palabras : <https://nossobranlaspalabras.wixsite.com/manuelarbocco/post/el-proyecto-de-vida-1>
- IGOP. (2003). *Un paso más hacia la inclusión social*. Barcelona: Plataforma de ONGs de Acción social.
- Igreja, R. (2008). *Negociando identidades. La participación de los jóvenes en las organizaciones indígenas de la Ciudad de México* en M. Ruiz, *Jóvenes indígenas y globalización en América Latina* 219-237. México: INAH.
- IMJUVE y CONAPO. (2021). *Situación de las personas adolescentes y jóvenes en el estado de Ciudad de México*. México: UNFPA México.
- Jara, O. (2019). *Las reinenciones de las educaciones populares* en F. Lázaro, E. Alfieri, y F. Santana, *Educaciones populares y pedagogías críticas. Relatos desde el sur*. Buenos Aires: El colectivo.
- Jiménez, M. (2008). *Aproximación teórica de la exclusión social: complejidad e imprecisión del Término. Consecuencias para el ámbito educativo*. *Estudios Pedagógicos XXXIV*, N° 1, 173-186.

- Jiménez, M., Luengo, J y Taberner, J. (2009). *Exclusión social y exclusión educativa como fracasos*. Revista de Currículum y Formación de Profesorado 11- 49.
- León, A. (2007). *¿Qué es la educación?*. EDUCERE SCIELO.
- León, M. (2020). *Las Barreras para el Aprendizaje y la Participación. Un Análisis desde la Psicología*. Revista de Ciencias de la Educación Academicus.
- Leyton, C. y Muñoz, G. (2016). *Revisitando el concepto de exclusión social: su relevancia para las políticas contra la Pobreza de América Latina*. Revista del CLAD Reforma y Democracia 39-68.
- Luengo, J. (2004). *El concepto de Educación en A. Pozo, M. del Mar, J. Álvarez, J. Luengo, y E. Otero, Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Makowski, S. (2007). *Ciudad de México: territorios de la exclusión*. Dossiê Cidades.
- Martínez, S. y Quiroz, R. (2007). *Construcción de identidades de los estudiantes en su tránsito por la escuela secundaria*. Revista Mexicana de Investigación educativa 261-281.
- Mendoza, M., Ferro, L., y Solorio, E. (2006). *Otomíes del Semidesierto Queretano*. México: Comisión Nacional para el Desarrollo de los pueblos indígenas.
- Mignolo, W. (2001). *Colonialidad del poder y subalternidad en Convergencia de Tiempos*. Amsterdam: Ediciones Rodolp.
- Moedano, F. (2016). *Factores que limitan el protagonismo comunitario o de cómo no se manda obedeciendo. Recuperación de la experiencia a partir de la metodología de Investigación-Acción-Participativa (IAP) en la comunidad rural de San Jerónimo, Hidalgo*. México: TESIS UNAM.
- Muñoz, C. (2009). *Construcción del Conocimiento sobre la Etiología del Rezago Educativo y sus Implicaciones para la Orientación de las Políticas Públicas: La Experiencia de México*. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación REICE.
- Muñoz, H. (1996). *Los valores educativos y el empleo en México*. IIS CRIM UNAM
- Murcia, J. (1992). *Investigar para cambiar*. Bogotá: Mesa redonda Magisterio.
- Navarrete, E. (2022). *Los jóvenes en el censo 2020, ¿Cuántos y Quiénes son? Coyuntura demográfica*. Revista sobre los procesos demográficos en México hoy.
- Oarkley, P. (2004). *Los orígenes europeos de la exclusión social: aplicación a los países en desarrollo* en M. Bunivic, *Inclusión social y desarrollo Económico en América Latina* 101-110. Colombia: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Oehmichem, C. (2011). *Violencia Interétnica y racismo en la Ciudad de México*. Anales de Antropología, 167-191.
- OIT. (1995). *Employment, incomes and inequality. A strategy for increasing productive employment in Kenya*, Ginebra. ONU.
- Ordoñez, J. (2000). *Los Derechos fundamentales como referentes del paradigma de ciudadanía y de la definición de la frontera de exclusión social* en E. Gacitúa, C. Sojo, y S. Davis, *Exclusión social y reducción de la pobreza en América Latina y el Caribe* 91-113. España: FLACSO- Banco Mundial.
- Ortiz, M. y Borjas, B. (2008). *La investigación Acción Participativa: aporte de Fals Borda a la educación popular*. Espacio abierto - Universidad de Zulia.
- Parra, J. (2003). *La Educación en valores y su práctica en el aula*. Tendencias Pedagógicas 69-88.
- Pascual, J. (2015). *Experiencia personal en el Sistema Educativo* en M. Pérez y V. Ruiz, *Interculturalidad (es), jóvenes indígenas: educación y migración*. México: Horizontes educativos.

Pérez, J. (2004). *Historizar a los jóvenes. Propuestas para buscar los inicios* en A. Islas y M. Urteaga, *Historias de los jóvenes en México. Su presencia en el siglo XX*. México: SEP-IMJ-AGN.

Pérez, J. y Mora, M. (2006). *Exclusión social, desigualdades y excedente laboral. Reflexiones analíticas sobre América Latina*. Revista Mexicana de Sociología 431-465.

Pérez, K. y Eizagirre, M. (2006). *Exclusión social*. Donostia San Sebastian.

Pérez, M. (2006). *Estado, globalización y exclusión social*. Política y Cultural.

Pérez, M. (2008). *Jóvenes indígenas en América Latina ¿globalizarse o morir?* en M. Ruiz, *Jóvenes indígenas y globalización en América Latina*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.

PREAL. (2003). *Deserción escolar: Un problema urgente que hay que abordar*. Santiago de Chile: PERA.

Ramírez, M. (2008). *Aproximación teórica de la exclusión social: complejidad e imprecisión del Término. Consecuencias para el ámbito educativo*. Scielo Estudios pedagógicos.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.6 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [11 de noviembre 2022].

Reguillo, R. (2000). *Organización y agregaciones juveniles. Los desafíos para la investigación*. en J. Islas, *Jóvenes: una evaluación del conocimiento. La investigación sobre juventud en México 1968-1999*. México: Instituto Mexicano de la Juventud.

Rigal, L. (2002). *La investigación acción participativa*. Buenos Aires: CIPES, Documentos de trabajo.

Rivadeneira, R. (2015). *Derechos Sociales- Capítulo 47*. Enciclopedia de Filosofía y Teoría del Derecho 1677-1711. México: Biblioteca jurídica virtual del Instituto de Investigaciones jurídicas de la UNAM.

Romer, M. (2008). *Entrevista a Marta Romer*. Revista de Trabajo Social 103-124.

Romer, M. (2014). *Migrantes indígenas en la Ciudad de México*. México: Instituto Nacional de Antropología (INAH).

Romer, M. (2014). *Migrantes indígenas en la Ciudad de México. Procesos de emancipación e inserción urbana*. Ciudad de México: Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH).

Room, G. (2000). *Trajectories of Social Exclusion: the Wider Context for the Third and First Worlds* en G. Townsend, *Breadline Europe: the Measurement of Poverty*. Toronto: Bristol Policy Press.

Rubilar, G. (2013). *Imágenes de alteridad. Reflexiones y aportes para el trabajo social en contextos de pobreza y exclusión*. Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile.

Rubio, K. (2012). *Exclusión social y emigración en el ejido de San Pablo*. Tamaulipas, México: Miguel Ángel Porrúa.

Ruiz, M. (2011). *Retos para la investigación de los jóvenes indígenas*. Alteridades.

Sabuda, F. (2009). *¿Quién es vulnerable en la escuela? Análisis territorial de rendimientos educativos y contexto sociocultural en el Partido de General Pueyrredón*. Argentina: Cuadernos de Geografía - Revista Colombiana de Geografía.

Sabuda, G. (2007). *El contexto socio-cultural familiar como condicionante de la vulnerabilidad educativa. Estudio de caso en la disposición de brechas sociales a nivel espacial Mar del Plata 2001*. IX Jornadas Argentinas de Estudios de Población. Huerta Grande, Córdoba: Asociación de Estudios de Población de la Argentina.

- Saraví, G. (2009). *Transiciones vulnerables juventud, desigualdad y exclusión social*. México: Publicaciones de la casa chata.
- Saucedo, L. (2018). *Exclusión social, marginación y pobreza*. Tópicos vigentes. Coahuila, México: Fontamara.
- Saucedo, L. (2018). *Exclusión social, marginación y pobreza*. Tópicos vigentes. Coahuila, México: Fontamara.
- Serrano, M. (2016). *Resistir con estilo. Estilos de vida en jóvenes indígenas de la periferia San Cristobalense*. México: Instituto Mexicano de la Juventud (IMJUVE) .
- Silva, M. (2010). *Desigualdad y exclusión social: Breve revisitación a una síntesis proteórica*. Revista de Investigaciones Políticas y Sociológicas 111-136 (RIPS).
- Soto, N. (2008). *Jóvenes en contextos de vulnerabilidad*. Reflexiones pedagógicas 49-57.
- Suárez, M. (2001). *Rezago educativo y desigualdad social en el estado de Morelos*. Morelos: Centro regional de investigaciones multidisciplinarias (CRIM).
- Subirats, J., Goma, R. y Brugue, J. (2005). *Análisis de los factores de exclusión social*. Catalunya: Fundación BBVA.
- Suck, A., Martínez, G., Navarrete, R., Romero, P. y Martín, G. (2018). *Consumo de sustancias en adolescentes: consideraciones para la práctica médica*. Medicina interna de México SCIELO.
- Taket, A. (2009). *Theorising Social Exclusion*. London: Routledge.
- Tenti, E. (2008). *Dimensiones de la exclusión educativa y políticas de inclusión*. Revista Colombiana de Educación 60-73.
- Tezanos, J. (2004). *Tendencias en desigualdad y exclusión social tercer Foro sobre Tendencias Sociales*. Madrid: Fundación Sistema.
- UNICEF. (2004). *Estado Mundial de la Infancia 2004*. Nueva York: UNICEF.
- Urteaga, M. (2004). *Imágenes juveniles del México Moderno* en J. Islas y M. Urteaga, *Historia de los jóvenes en México. Su presencia en el siglo XX*. México: SEP-IMJ-AGN.
- Urteaga, M. (2008). *Lo juvenil en lo étnico: Migración juvenil indígena en la sociedad contemporánea mexicana*. Ponto-e-virgula Brasil.
- Urteaga, M. (2011). *La construcción juvenil de la realidad: jóvenes contemporáneos*. Innovación Educativa UAM.
- Valenzuela, J. (1990). *Ser joven en México: concepto y contexto*. Revista Estudios sobre juventud 163-173.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de Práctica: Aprendizaje, significado e Identidad*. Barcelona: Paidós.
- Ziccardi, A. (2020). *Ciudades Latinoamericanas: la cuestión social y la gobernanza local*. Buenos Aires: CLACSO.

ANEXOS

ANEXO I. Ejemplo de Consentimiento Informado



Ciudad de México a 17-10-21

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Título de la Investigación: Exclusión Social y Vulnerabilidad Educativa : Caso Jóvenes Comunidad Otomíe.

Nombre de la Investigadora: Leticia Figueroa Valdez

Nombre de la persona que participará en la Investigación: [REDACTED]

A través de este documento, que forma parte del proceso para la obtención del consentimiento informado, me gustaría invitar a su hijo/a a participar en la investigación titulada: Exclusión social y Vulnerabilidad Educativa: Caso jóvenes de la Comunidad Otomíe. Es importante que conozca por qué se está realizando esta investigación y en qué consistirá la participación de su hijo/a. Por favor tómese el tiempo que necesite para leer la siguiente información cuidadosamente y pregunte todo aquello que no comprenda.

1. ¿Dónde se llevará a cabo esta investigación? Esta investigación se llevará a cabo dentro del Campamento de la Comunidad Otomíe ubicado en la calle Roma #18 Col. Juárez, alcaldía Cuauhtémoc, Ciudad de México.

2. ¿Cuál es el objetivo de esta investigación? Trabajar con las y los jóvenes mediante talleres y actividades lúdicas, para rescatar sus sentires y pensares sobre las problemáticas de exclusión social y vulnerabilidad

3. ¿Están obligados a participar? Su participación es **voluntaria, anónima y confidencial**; no tiene que participar forzosamente. No habrá impacto negativo alguno si decide no participar en la investigación.

4. ¿En qué consistirá la participación de su hijo/a y cuánto durará? Su participación consistirá en asistir a los talleres y clases que se realicen a lo largo del proceso de investigación. Si está de acuerdo en participar, le pediremos que escriba su nombre y firme el formato de Consentimiento Informado, dando autorización de utilizar toda información transmitida por su hijo/a, así como la utilización de su imagen para fines ilustrativos de esta investigación.

5. Una vez que acepte participar ¿Es posible retirarme de la Investigación? Su hijo/a tiene derecho a retirarse voluntariamente en el momento que considere necesario, sin repercusión alguna.

Aclaraciones:

- La participación de su hijo/a en esta Investigación es **completamente voluntaria.**
- En el transcurso de la Investigación, usted podrá **pedir cualquier tipo de información** sobre su desarrollo.
- La información obtenida durante el proceso de investigación, será mantenida con estricta **confidencialidad**, resguardando la identidad de su hijo/a en la publicación de los resultados de la misma.
- El **uso de la imagen** de su hijo/a sólo será con su autorización y con fines ilustrativos del proceso de investigación.

- e) Usted recibirá respuesta a cualquier **pregunta, duda o aclaración** acerca del proceso de investigación.
- f) Se le comunica que esta **Carta de Consentimiento Informado** se elabora y firma en dos ejemplares originales, se le entregará un original y el otro lo conservará el investigador principal.

FIRMA DE CONSENTIMIENTO

Yo, [REDACTED] manifiesto que fui informado/a sobre el propósito de la participación de mi hijo/a en la investigación liderada por la maestrante Leticia Figueroa Valdez.

En pleno uso de mis facultades, es mi voluntad conceder el permiso para que mi hijo/a participe en todas las actividades, así como el uso de su imagen para fines ilustrativos.

He leído y comprendido la información anterior, y todas mis preguntas han sido respondidas de manera clara y a mi entera satisfacción.

[REDACTED]
**NOMBRE Y FIRMA DE LA MADRE
PADRE O TUTOR/A DEL
PARTICIPANTE**

Leticia Figueroa Valdez
**NOMBRE Y FIRMA DE LA
INVESTIGADORA**

Nota: Los datos personales contenidos en la presente Carta de Consentimiento Informado, serán protegidos conforme a lo dispuesto en las Leyes Federal de Transparencia y Acceso a la Información Pública, General de Transparencia y Acceso a la Información Pública y General de Protección de Datos Personales en Posesión de Sujetos Obligados y demás normatividad aplicable en la materia.

ANEXO II. Crónica Sesión 1- 17 de octubre 2021.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO PROGRAMA DE MAESTRÍA EN TRABAJO SOCIAL

CRÓNICA #1

Fecha: Domingo 17 de octubre 2021

Lugar: Campamento Comunidad Otomí o Ñhañhu calle Roma #18 Col. Juárez, Cuauhtémoc, CDMX.

Hora de inicio: 12:30 hrs.

Hora de Término: 14:30 hrs

Participantes:

Cristian M.

Mariana G.

Danila M.

Elena G.

Yareli S.

Oscar S.

Elizabeth S.

Katia G.

Responsable de la crónica: Leticia Figueroa Valdez

Objetivo:

Realizar un sondeo sobre la perspectiva de los jóvenes de la comunidad Otomí sobre el tema de exclusión social y vulnerabilidad educativa.

Relato:

Llegué al campamento de la Comunidad Otomí a las 13:30 hrs, me dirigí hacia la casa en donde vive Cristian, Mariana y Elena, primero encontré a Mariana, la saludé y le pedí de favor que le llamará a los demás chicos para poder comenzar con el encuentro. En lo que se alistaban, saludé a la señora Alesandra, mamá de Elena y coordinadora del campamento, le pregunté si había alguna novedad derivada al desalojo que dos días antes sufrió la Comunidad Otomí o Ñhañhu del predio de Turín (que se encuentra a dos cuadras del campamento) y me comentó que no había novedades, que su representante les dijo que el problema no era con ellos, pero la señora Alejandra expresó que estarían alertas, ya que en cualquier momento podrían llegar a quitarlos. Aún no estaban listas las chicas y Cristian, así que me invitaron a entrar y sentarme, en ese momento la Sra. Lucy (mamá de Mariana), se encontraba prendiendo el anafre mientras me saludaba y le gritaba a las chicas que se apurarán, en ese momento Elena le estaba ayudando a amasar la masa, ya que iban a comer sopas, aproveché y le pregunté a Elena si ella sabía preparar la masa y si sabía cuándo estaba en su punto para cocinarse, contestó que sólo la amasaba y seguía las instrucciones de su tía Susy. En esos momentos llegó la Sra.Sofía (mamá de Cristian) me saludó y preguntó por algunas actividades en la Escuelita de la Paz para su hijo menor Marco, le respondí y les dije que iría a casa de Yareli para avisar que ya comenzaríamos con el encuentro, esto con el fin de darle tiempo a las chicas y a Cristian a que terminarán de alistarse. Me pude percatar que se acababan de levantar, el ambiente era tranquilo, las mamás y las y los jóvenes no se notaban molestos o presionados por mi presencia, incluso algunos integrantes de la familia me saludaron amablemente.

Me dirigí a casa de Yareli, cuando llegué y toqué la puerta, la Sra.Ilse (mamá de Yareli, Oscar y Elizabeth) se encontraba ahí, me invitó a pasar, intercambiamos saludos y les gritó a sus hijos que se apurarán porque yo ya estaba esperándolos. Pude percatarme que ella se encontraba tensa, pues me platicó que ha tenido problemas con su pareja, quien no llegó a dormir porque “agarró la peda”, se le salieron sus lágrimas al contarme, ya que me dijo que estaban pensando en anexarlo y que se sentía triste, que no sabía qué hacer y que eso la mantenía intranquila, le dí un abrazo y le brindé mi apoyo para cualquier decisión que quisiera tomar. En esos momentos salió Yareli, me dijo que ya estaba lista, me despedí de la Sra. Ilse y me dijo que en unos momentos mandaría

a Elizabeth, ya que iba a ir a comprar algo a la tienda, así que me despedí y les dije que los esperaba afuera, que iba a ir por las otras chicas. Cuando salí las demás ya estaban listas, así que elegimos irnos hacia un punto medio del campamento para no estorbar.

Mariana y Cristian comenzaron a organizar a los demás, dando la instrucción de acomodar algunas sillas y botes para poder sentarnos, habían unos troncos enfrente de una casa, ya nos habíamos acomodado, pero decidieron que lo mejor sería movernos más lejos para no estorbar ya que luego se enojan por sentarse ahí.

Se acomodaron las sillas y botes en forma de círculo, con el fin de que todos pudieran verse y escucharse. Una vez sentados dió inicio el encuentro, comencé invitándoles el refrigerio que llevé, al principio se notaban con pena al tomarlo, pero les serví e invité a que se preparan su hot- cake a su gusto, así que comenzaron a hacerlo más tranquilos y a agarrar confianza. En ese momento aproveché para preguntarles cómo se encontraban, si tenían sueño, flojera etc., me respondieron con una sonrisa, a su vez, Cristian, Mariana y Oscar expresaron que llegaron muy tarde de trabajar y que por eso tenían sueño, con ello les comenté que no nos íbamos a tardar mucho y que comenzaría a platicarles sobre el encuentro.

Comencé recordándoles algunos encuentros en donde habíamos platicado sobre mi carrera y lo que estoy estudiando, a su vez les comenté que en la universidad me encontraba realizando algo llamado “investigación” y que ésta me gustaría hacerla junto ellas y ellos, les comenté que el tipo de investigación se llama Investigación Acción Participante, lo que significa que ellos estarían participando en todo momento y que lo que me interesaba era escucharlos, conocerlos mejor, que intercambiáramos todo eso que sabíamos, nuestras experiencias etc, y que la investigación sería con, para y desde ellos y ellas. Les deje claro que sería muy distinto a las clases del INEA y a la Escuelita de la Paz, que en los encuentros para la investigación, entre todos buscaríamos respuestas y que todos estaríamos en una posición de iguales, en donde yo no soy la que sabe más que ellos, sino que todos sabemos diferentes cosas y aprenderemos juntos de los unos y los otros. Con ello retomé una idea que habíamos hablado hace tiempo, estos encuentros se darían en nuestro semillero que tiene por nombre “Creando un sueño”, lo habíamos abandonado debido a la pandemia y la carga de trabajo de los jóvenes, pero lo retomáramos para poder encontrarnos en este proyecto de investigación, así que dió apertura a preguntarles si sabían que era un semillero, se quedaron callados y pensativos, así que les dije que un semillero es el lugar en donde se siembran semillas, así que les pregunté ¿Qué se hace con una semilla?, esta pregunta detonó el intercambio de respuestas, en donde Mariana, Yareli, Danila, Cristian y Elena, comentaron que era algo que se fortalece, se siembra y crece, así que con su respuesta les dije que ellos eran esa semillita que sembraremos y poco a poco irá creciendo y fortaleciéndose, que mi papel sería sólo “echarles un ojo” y de vez en cuando regarlas, pero que ellos serían quienes solitos crecerán y florecerán. Con esta metáfora pretendí que pudieran dar cuenta de que ellos son los protagonistas de la transformación de sus realidades. Con ello, me permití preguntarles si querían participar en este proyecto y que lo que pretendía era que encontráramos cuáles son las cosas que consideramos un problema en nuestra vida y lo más importante, reconocer que es lo que más les gusta, qué es lo que mejor saben hacer o qué les gustaría aprender o hacer. Comencé a dar ejemplos reconociendo algunas habilidades que tienen las chicas, por ejemplo, Mariana pinta de catrina las caritas de las muñecas, fui preguntando a cada uno si ellos y ellas también sabían pintar, pero todos respondieron que no, con el ejemplo de Cristian, él cose la ropa de las muñecas, les cose el pelo y las peina, pregunté a todos si también sabían hacerlo y respondieron que no, este ejercicio permitió que reconocieran que todos tenemos distintas habilidades que nos permiten demostrar lo bueno que somos, lo que nos gusta hacer y que la idea es encontrar qué es lo que nos apasiona. Quise hablarles sobre la escuela, ya que al darles clase, he podido percibir su desinterés en la misma, así que les comenté que si tal vez no les gustaba estudiar y sólo lo hacían porque su mamá los obligaba, que no se preocuparán, ya que justo la idea también era conocer todo aquello que también les desagrada y encontrar todo los gustos y disgustos en los que coinciden, así que les dí algunos ejemplos personales, para que pudieran conocerme. En esos momentos me dirigí a Katia, la chica más pequeña del grupo y que se caracterizaba por no hablar mucho, le pregunté qué es lo que más le gustaba y su hermana Elena respondió “Estar en el celular, eso es su pasión”. Con lo dicho anteriormente, comenzaron a platicar entre ellos, apuntando algunas ideas al aire y esto me permitió percatarme que todos y todas estaban poniendo atención y tenían disposición para continuar con el encuentro.

Con lo anterior les pregunté sobre ¿Qué opinaban sobre lo que les he contado? y si querían participar en esto, también les dije que en cada sesión pediría su consentimiento para poder grabar su voz y tomar foto, que no se sintieran presionados para participar, que se valía decir que no y yo no iba a molestarlos o tener algún problema. A su vez les mostré el libro ¿Quién soy? estrategias identitarias entre hijos de migrantes indígenas de Marta Romer, les dije que ese libro era un producto de una investigación que hicieron con niños y jóvenes indígenas hace muchos años y que aunque yo no pretendía escribir un libro, si me gustaría que mi tesis reflejara todo lo que ellos son, sienten, hacen y piensan. Les dí el ejemplo que expresaron la última vez que los ví, cuando

Cristian me decía que ellos se sentían muy orgullosos de ser indígenas y que les molestaba mucho que para discriminarlos les decían “Indios”, ya que ellos no eran indios porque no nacieron en la India, sino que ellos son indígenas y a mucha honra, con este ejemplo les hice ver que en el libro de Marta Romer no se decía nada de eso y que en esta investigación la idea es que se plasme todo lo que ellos quieran expresar y que yo les estoy pidiendo permiso para poder plasmarlo. Volví con las metáforas y les pregunté si sabían qué era ser un protagonista, por ejemplo en las novelas, respondieron que es la primera persona que sale, el principal, con ello, les dije que ellos van a ser los protagonistas de este proyecto.

Después de lo dicho, se quedaron viendo entre sí y respondieron que si estaban de acuerdo, enseguida Mariana y Cristian contestaron que ¡si! e inmediatamente los demás movieron la cabeza diciendo que ¡si!. Con esto también les recordé que jamás subiré sus fotos a redes sociales y que si en algún momento muestro sus fotos, se tapan sus caritas, así que por eso no se preocuparan. Una vez teniendo su autorización y consentimiento, dimos paso al ejercicio principal, el sondeo sobre la percepción de los y las jóvenes sobre la exclusión social y vulnerabilidad educativa.

Proseguí repartiéndoles hojas de colores, fichas de trabajo y marcadores. Comencé dando las instrucciones de la actividad, esta consistió en que yo les daré algunas palabras y ellos en las hojas escribirían alguna de las siguientes situaciones : qué sienten cuando escuchan la palabra, qué piensan, alguna situación/ejemplo o hacer un dibujo. Las palabras fueron Pobreza, discriminación, derechos humanos, vulnerable, joven/niño indígena, exclusión, escuela/estudiar y Comunidad Otomíe o Ñhañhu. Algunos jóvenes no entendieron bien las instrucciones, así que Mariana y Cristian las volvieron a explicar y resolvieron las dudas de los demás. Elizabeth y Katia como no sabían escribir, optaron por hacer dibujos. Oscar se encontraba a lado de mi, también le cuesta mucho trabajo escribir, pero estaba muy entusiasmado y pedía mi ayuda diciéndome sus ejemplos para rectificar si eran correctos o no. Pude percatarme que les costaba un poco de trabajo hacer el ejercicio, así que les expliqué algunos ejemplos de cada una de las palabras para que pudieran aterrizar sus propias ideas, esto funcionó y en cada una de las palabras si tenían alguna duda yo se las resolvía. Hubo varias cuestiones, pero pude observar que Mariana y Cristófer también trataban de responder a los demás, el ambiente estaba tranquilo, Elena y Danila platicaban sobre sus respuestas, Mariana y Cristian estaban concentrados escribiendo, Katia sólo comía, Yareli estaba muy callada (ella suele hablar y participar mucho) pero concentrada, Oscar y Elizabeth se notaban muy entusiasmados, con muchas dudas, se las resolvía, escribían y dibujaban mostrando en cada momento su avance en la actividad. La última palabra “Comunidad Otomíe o Ñhañhu”, fue detonante para el comienzo de una interesante discusión, ya que en un principio Cristian no entendía a que se refería, en un intercambio de saberes y con la pregunta ¿Cómo te sientes siendo parte de la comunidad?, respondió que se sentía orgulloso, por ser parte de una cultura indígena y por tener las culturas que tenemos. Después de ello, comenzaron a bromear y hablar en eso. Para continuar con la actividad, se le pidió a cada uno y una que compartieran lo que habían escrito o dibujado lo cual fue lo siguiente:

- **Oscar**

Pobreza: “On terenino”, explicando que ser pobre es cuando no tienes dinero.

Discriminación: “Feo”, se siente mal porque te discriminan por feo.

Derechos humanos: “gugar” en donde explica que todos los niños tienen derecho a jugar.

Vulnerable: “Meona” en esta parte no comprendí muy bien.

Joven indígena: “Men” se siente bien

Exclusión: “Feu” Cuando alguien es feo.

Escuela / estudiar: “Estulal, mene” Cuando escucha la palabra escuela se le viene a la mente estudiar y ya le empieza a gustar

Comunidad Otomíe o Ñhañhu: “Seto mena” Me siento bien , me siento de la familia.

- **Elizabeth**

Pobreza: Dibujó unos calcetines rotos, explicando que ser pobre es no tener dinero para comprar cosas y por eso tener los calcetines rotos.

Discriminación: Dibujó una “niña fea”, en donde explicó que la discriminan por fea.

Derechos humanos: Dibujó un dulce, que todos los niños tienen derecho a comer dulces.

Vulnerable: Dibujó a una niña enferma que tienen tos, porque todos somos así nos podemos enfermar.

Niña indígena: Dibujó una carita feliz, se siente feliz de ser una niña indígena.

Exclusión: Dibujó una niña que quiere jugar y no la dejan porque son puros niños y ella es niña.

Escuela / estudiar: Dibujo una niña vendiendo dulces.

Comunidad Otomí o Ñhañhu: Dibujó una carita feliz porque se siente parte de la familia Otomí.

- **Yareli**

Pobreza: “Tener la plallera rota”

Discriminación: “Cuando te disen estas gorda”

Derechos humanos: “Ir a la escuela” tenemos derecho a estudiar

Vulnerable: “En estar enfermo”

Joven indígena: “Joven indígena mesienta felices”

Exclusión: “Enparta a alguien” apartar a alguien

Escuela/ estudiar: “Escuela me siento felices” Me siento feliz porque aprendo más.

Comunidad Otomí o Ñhañhu: “Siento vien”

- **Elena**

Pobreza: “Tener playera rota”

Discriminación: “Te dicen feo”

Derechos humanos: “Derecho a ir a la escuela”

Vulnerable: “Una persona tiene un enfermedad” es vulnerable.

Joven indígena: “Me siento muy feliz”

Exclusión: “Se parece a discriminar”

Escuela/ estudiar: “Cuando voy me siento aburrída”

Comunidad Otomí o Ñhañhu: “Cuando me dicen me siento bien” siento que soy parte de la comunidad.

- **Katia**

Sólo dibujó un sol, no quiso hablar mucho, Ximena, Ari y Camila le preguntaban que porqué no hacía nada y sólo contestó con una sonrisa.

Mariana observó que sólo había dibujado y le dijo que contestará porque ella nunca hace nada. Cristófer le ayudó y le explicó cómo podría contestar, le dijo “Qué piensas al respecto de tu comunidad indígena dónde vivimos, que eres una niña indígena, si tienes raíces indígenas etc”, Katia se mostró presionada y apenada, así que sólo le dije que no se preocupará y que más tarde le preguntaría.

- **Danila**

Pobreza: “Yo pienso que la pobreza es una situación que la mayoría de habitantes la tenemos, es cuando no tienes dinero etc.” Yo pienso que la pobreza es cuando no tienes los demasiados recursos para vivir.

Discriminación: “Yo con la discriminación siento coraje, porque no me gusta que gente sin sentido discrimine a las demás personas”.

Derechos humanos: “Un ejemplo de los derechos, es por ejemplo yo tengo derecho a estudiar y a expresarme como yo quisiera siempre y cuando mi forma de expresar no lastime a los demás.”

Vulnerable: A esa no la entendí pero puse esto, “Una situación de vulnerabilidad es cuando nosotros somos vulnerables al Covid 19”

Joven indígena: “Cuando me dice joven indígena me siento orgulloso de ser lo que soy”

Exclusión: “Bueno yo pienso que la exclusión es idéntica a la discriminación”

Escuela/ estudiar: “Bueno pues yo pienso que la escuela es muy buena porque aprendes más.”

Comunidad Otomí o N̄hañhu: “Pues yo me siento orgullosa de que sea parte de una comunidad indígena”

- **Mariana**

Pobreza: “Es algo feo y triste, a veces me siento un poco afortunada porque al menos a mí no me hace falta un plato de comida, pero siento feo al pensar que hay lugares en el mundo en donde las personas sufren mucho a falta de alimentos”.

Discriminación: “Es algo que de pensarlo siento feo, siento coraje yo no he pasado por mucho de eso pero pensar e imaginar que mi abuelita u otras personas lo han o lo están pasando siento feo por lo que ellos sienten y coraje porque haya personas tan malas y tontas que discriminen.

Derechos humanos: “ Todos tenemos derecho a tener un hogar digno y ser tratados por igual”

Vulnerable: “Somos vulnerables a que nos pase algo viviendo en la calle”

Joven indígena: “Me siento normal porque eso es lo que soy y no tiene nada de malo”

Exclusión: “Pienso que excluyan a una persona es feo”

Escuela/ estudiar: “Que es algo bueno”

Comunidad Otomíe o Ñhañhu: “ Me siento orgullosa de lo poco que mi comunidad a logrado en este tiempo”, porque en poco tiempo ha logrado una serie de cosas que antes no.

Con su respuesta le pregunté que cuáles eran esas cosas que habrían logrado y ella respondió lo siguiente: “Por ejemplo han logrado, en #342 (hace referencia a un predio en donde vive Comunidad Otomíe o Ñhañhu), lograron poner un monumento de lo qué es nuestra artesanía, pudieron tener el derecho de tener viviendas, también han tenido oportunidades de hacer ferias de sus artesanías, por ejemplo han puesto los puestos de las cosas, también que pudieron hacer una muñeca y la pudieron llevar a dar a conocer a todos los países del mundo, también pudieron hacer ver que la muñeca “Lele” es de nuestra comunidad, que nosotros la hacemos y no es de ningún otro estado”. Con lo anterior le pregunté ¿ Entonces ustedes son una sola comunidad aunque vivan en diferentes lugares o diferentes predios?

Para responder Cristianr mencionó lo siguiente:

“Es que nosotros somos una comunidad sola, si fuéramos comunidades diferentes, seríamos igual indígenas pero no seríamos de la misma comunidad, por ejemplo serían Triquis, Mazahuas, así no seríamos una sola comunidad” Mariana agregó: “Incluso si fueran Otomíes pero de otros pueblos. Ahí es por lo que me siento orgullosa de la comunidad, porque hasta ahora han logrado muchas cosas que antes, por ejemplo cuando era chiquita no se veía. No se veía que había un monumento, no se veía que se diera a conocer una muñeca. La muñeca cuando yo empecé a crecer más, me dí cuenta que ya no la vendían tanto, no era pagada al precio, en ese momento Cristian agregó - Una muñeca cuesta trabajo para hacerla y antes la muñeca más cara se vendía en \$60 pesos mx y ahorita la muñeca más cara se puede llegar a vender hasta en \$3,000 pesos o \$4000 pesos mx-. Antes las personas que vendían sus artesanías, vendían cosas que no eran de nuestro pueblo, y por el 2017 se empezó a salir a vender cosas de la muñeca, llaveros de muñeca, bolsas bordadas de muñecas, muñecas de diferentes formas y se empezaron a abrir ferias de muñecas , como la de Revolución y han logrado que les den puestos en el Zócalo y es algo de lo que me siento orgullosa porque nos estamos dando a conocer. También nunca había visto que una comunidad indígena pasará en un desfile y el 20 de noviembre de hace dos años, pasó nuestra muñeca, pasó una mujer que tal vez no era de nuestra comunidad pero dió a conoer que la muñeca era de nosotros porque iba vestida con nuestras vestimentas. Fue como un reconocimiento y muchas personas que fueron al desfile pues se dieron cuenta. También hicieron una muñeca que fue reconocida a nivel mundial y que salió en la tele, fue como más valorada y ya de ahí fue llamada por la gente como realmente se llama “ Lele”, por que antes les decían marías o las inditas y ahora ya se ve que le dice ¡ah mira! ahí está “La lele”. En el pueblo la lograron poner y lograron ganarle a la delegada porque quería hacerlo un pueblo mágico y si era así , toda la gente del tianguis ya no iba a estar y el tianguis es algo tradicional de nuestro pueblo, es algo que se ha hecho por generaciones y es un sustento sobre nuestra comunidad y en las fiestas es algo de nuestro pueblo, las fiestas de los santos y no quería que ya hubiera tianguis, iban a comprar como un terreno e iban a poner locales y todo eso y ahí iban a entrar los que tienen dinero y pues la mayoría del pueblo ya no tienen dinero, iban a jalar otras comunidades que no son de Querétaro y es como lo han dicho en una frase “Que lo del pueblo sea para el pueblo” y porque es nuestro pueblo y mejor que sean personas de ahí y que tengan su sustento a que lleguen otras personas que no son de ahí y que tengan ganancias que no deberían de ganar. Cristian agregó “Quieras o no la gente vive ahí, sacan el tianguis y ahí se vende todo, la gente vende fruta, vestimentas, muñecas para la comunidad y si es de la comunidad que se quede con la comunidad y que no venga otra gente a ganar dinero que la comunidad puede ganar”. Mariana continuó, “Obviamente iba a afectar tanto en sus ganancias como en comprar, porque en los locales iban a darlo en un precio más alto y si fue un logro porque se junto mucha gente del pueblo que no querían eso ,se organizaron, estuvieron unos en el pueblo, otros en San Juan del Río, otros en Amealco, otros en Ciudad de México, para exigir que no hiciera eso en la cámara de senadores. Lo único malo es que una parte de la comunidad si quería pero eran familiares de la delegada o familiares que están en el poder, hasta hubo peleas, se agarraban a golpes”. Cristian agregó “Es una pelea que sigue, se pelean por el Santo patrón, porque allá son más devotas, porque van a la iglesia porque el diezmo que se junta se lo entregan como a los “mayordomos” y se pelean por eso mucha gente, haz de cuenta, allá en la comunidad a una familia le toca cada año cargar al Santo Patrón, tiene que ir a misa, llevar flores y cuando se entrega la mayordomía que es cada 25 de julio y tiene que dar de comer a la gente y como hay dinero la gente quiere estar metida en eso y por ejemplo si me toca a mí y tú lo quieres, vas y peleas porque sabes que ahí hay dinero y ya no respetan la línea, ya no es tanto que sean devotos, sino por el dinero”. Mariana continuó, “También han tenido muchos logros porque #342 es un predio que nos ha ayudado mucho porque ha sacado muchos proyectos para la comunidad, tal vez no nos han incluido pero si han sacado. Por ejemplo hallá adentro han hecho muchos murales, tuvieron los recursos y apoyos para hacer murales, es uno de los predios más bonitos porque tienen muchos murales, desde afuera tiene cosas de punto de cruz, adentro tiene de nuestras vestimentas,

de mujeres que son de la comunidad y también fueron los que lograron poner el monumento, la feria en Reforma y el Zócalo”. Le pregunté que si le gustaría que cuando se arreglara la situación del predio también pudieran hacer ese tipo de cosas y respondió: “A mí si me gustaría que el predio fuera así, no quisiera que hubiera personas de otras comunidades porque quisieramos que tuviera murales respecto a nuestra cultura, allá también han logrado la exposición de los quelites, el baño del Temazcal, las ferias, es algo bueno que se logró y si nos gustaría. También dieron talleres para aprender a hacer el punto de cruz, la elaboración de la muñeca, aprender a hablar. Hicieron un proyecto con niños indígenas que normalmente no sabemos nuestra lengua y que lo aprendamos. Allá vive el chavo con el que ando y yo me dí cuenta porque las niñas estaban escribiendo y preguntándoles a sus papás y ahí me di cuenta que estaban estudiando para aprender Otomíe, a nosotros si nos gustaría pero también nos amensamos porque cuando nos estaban como que jalando no jalamos para allá y después ellos ya no quisieron. Y tampoco en las ferias nos llevaron, eran un cierto límite de mesas y no sabíamos, y es de que teníamos miedo porque iban a poner otros precios y las muñecas no podían vestirse diferentes y nosotros lo que queríamos era innovar y ya dijeron que ya no. Ya después innovamos pero solos. Los que estaban en #342 porque ahí ellos fueron los que abrieron el proyecto juntaron a otros predios, el de Guanajuato, el de #382 y fueron los líderes, ellos iban a la mala y pedían dinero, menos #342, los otros fueron al pueblo a decirles que tenían lugares pero les andaban cobrando \$500 pesos y eso corrupción.”

Con ello, les pregunté que si se les habían acercado personas para hacer ese tipo de proyectos y Cristofer respondió “Ni siquiera nos voltean a ver, porque les han dado otros proyectos a otras personas y aparte han dado varias ayudas a otras comunidades, por ejemplo lo del desempleo y a nosotros nunca nos vinieron a avisar”. A esto Ari añadió “Una comunidad que yo admiro mucho es a la Triqui, pues se juntan todos, son muy muy unidos, se juntan y van a pelear, pelean por toda la comunidad indígena Triqui y ahorita están peleando por los puestos de la Feria de las culturas y se supone que sólo les quieren dar a los que estuvieron en el 2019 y que para este año sólo a ellos y ellos están peleando que también los inscriban y puedan entrar para tener un lugar, todos están peleando por su comunidad, sé que no le pueden dar a todos pero ellos pelean juntos. Por ejemplo acá en la CDMX radican más de 10 comunidades indígenas”. Con lo anterior interrumpí y les comenté sobre el Diagnóstico de las comunidades indígenas de la CDMX del 2017, que su predio no aparece y Cristian contestó lo siguiente: “ Por eso te digo que nosotros a la vez sufrimos un poco de exclusión, de lo que estamos hablando, porque no nos incluyen en todos los proyectos que toman, de hecho hay muchas comunidades que han llegado personas del SEPI, oportunidades para las ferias o convocatorias, a ellos les avisan y a nosotros no, por eso es un poco de exclusión porque también somos parte de la comunidad pero no nos avisan.” Mariana añadió “La que si es la Triqui una comunidad muy unida, como por lo del empleo todos les avisaron y son muy unidos desde su pueblo les están ayudando. Por ejemplo, ellos tienen una tradición de que al hombre que tiene poder le hacen caso siempre y cuando respeten a sus esposas y estén con su familia, pero si tienen diferentes mujeres y engañan, pues los hacen a un lado y ya no los toman en cuenta”.

Esto me permitió preguntarles si han pensando relacionarse con otras comunidades y Mariana contestó “Si hay unión en otras luchas con los Triquis, pero no nos estamos enfocando en eso porque sentimos que se van a querer unir con lo de las viviendas y pues si apenas nos quieren dar a nosotros, pues primero es enfocarnos en tener lo de aquí y ya teniendo algo asegurado es tomar proyectos con ellos”. Les pregunté que si ellos como niños y jóvenes participan en ello y Cristofer respondió: “Es que en las juntas y marchas sólo los adultos y yo me incluyo”, Mariana continuó “Pero en los proyectos si, por ejemplo, hicieron un taller de serigrafía y zapatos y ahí si, y pues la ventaja de #342 han estado más metidos con SEPI y todo eso y por eso los ayudan. Pero también pensamos que no podemos meternos en eso porque nos van a decir ¡Ustedes quieren todo! y entonces no se puede hacer eso, ellos cuando también estaban con las casitas, eran de madera, lámina y cartones, ellos estaban enfocados sólo en lo del predio y una vez que se hicieron las viviendas ya empezaron a enfocarse en otros proyectos y han estado coludidos con UPREZ, y pues ya conocen CDI, SEPI antes era SEDEREC y trabajan con varios y antes no había ningún proyecto, están un poco metidos sólo con SEPI y como te digo ahorita estamos en la calle, no estamos en una vivienda y en #342 estaban en una organización, la de ellos es UPREZ y es pedir una cosa primero. Nosotros estamos con UDI (Unidos por el derecho indígena) y la representante dijo que si queremos proyectos primero hay que enfocarnos en la lucha de las viviendas, en los otros predios como ya son viviendas pueden tener otros proyectos.

Con lo anterior les comenté sobre el total de población que hay en la CDMX y la importancia de su presencia aquí.

- Cristian

Pobreza: “Yo pienso que la pobreza proviene de los malos gobernantes que roban al país” porque por parte de ellos México no puede ser una primera potencia, México tiene gastronomía, tiene minas, petróleo, tiene una riqueza cultural inguatable, tiene paisajes bonitos, yo he escuchado de varios extranjeros que es como vivir en diferentes países porque tiene varios climas, tiene varios lenguajes, comida, cada estado es como ir a otro país, es extravagante, se consume el conejo, la iguana y en eso podría ser primera potencia. Por ejemplo, China consigue cosas que arreglan cosas y nos las vuelven a vender, por ejemplo compran barato el aguacate y en otros países lo venden muy caro, por ejemplo en Corea cuesta 300 pesos un melón y por eso podríamos ser primera potencia, hay más gente mala aquí que buena.” Mariana añadió, “Por ejemplo el caso de la mariposa monarca, el que estaba salvando a la mariposa lo mataron, a otros también los matan por querer hacer algo bien a proteger algo vulnerable y al final lo logró, se salvó el santuario de las mariposas monarcas”. Cristian continuó “ Yo también ví que una mujer indígena que quería que se visibilizarán las comunidades indígenas y murió porque la golpearon pero al final de cuentas no se ha quitado toda la discriminación que tenemos pero ha bajado”, Mariana continuó : “A veces hay personas que tienen ese pensamiento y quieren hacer las cosas bien, ya no lo hacen por miedo a que les pase lo mismo, no sólo los pueblos indígenas, por ejemplo, los feminicidios, las violaciones, todo ese tipo de cosas, buscaron justicia, hicieron algo así para defender sus derechos y las terminaron matando. Entonces México no es grande ni potencia mundial por su gente, normalmente los culpables son las personas porque son muy malas y son muy corruptas y sobretodo los políticos y tu sabes que para tener un poder tienes que tener a alguien que tenga poder en la política.”

Con lo anterior aproveché para decirles que nosotros como jóvenes somos los que seguimos y que ahí podríamos pensar en un cambio, pensar desde donde nos vamos a posicionar para lograr un cambio y que ellos desde su comunidad pueden llegar a hacer todas esas cosas que me cuentan que ha hecho # 342 y que en ellos está la oportunidad de lograrlo y la idea es buscar cómo hacerlo desde lo que sabemos y queremos. Cristian respondió que estaría bien y que hasta podrían ser como los representantes.

Discriminación: “Siento enojo” Pues si siento coraje porque la gente discrimina sólo porque no es igual que tú, es por eso.

Derechos humanos: “Derecho a una vivienda digna” Todos tenemos derecho a vivir dignamente

Vulnerable: “Peligro” Lo asocio a peligro porque una persona que es vulnerable tiende a estar en peligro.

Joven indígena: “Yo me siento orgulloso, porque saben de mis raíces indígenas”

Exclusión: “No jugar con alguien por su condición física, por su origen étnico, etc.” Y desde niños los papás les inculcan eso, por ejemplo- no juegues con él porque tiene piojos, porque está gordo, porque es moreno, porque es feo, hacer eso está mal-, por ejemplo la condición física no se te va a pegar. Ari continuó, “Esto empieza desde casa, no te inculcan los valores, lo hemos visto por ejemplo aquí, los niños de que no juegues con esto, una vez lo ví en el parque, estaban unos niños afromexicanos o no sé de piel oscura y los niños decían - mira al negrito, no lo toques- y yo les decía que se callarán, que ellos eran igual que ustedes y no tenía nada de malo jugar con ellos y desde que les dije eso ya empezaron a jugar con ellos.”

Escuela/ estudiar: “ Yo pienso que es bueno para recopilar saberes”

Comunidad Otomíe o Ñhañhu: “Me siento orgulloso por ser parte de la comunidad” Me siento orgulloso por todo lo que ha logrado nuestra comunidad y todo lo que ya te contamos.

Después de compartir todas las respuestas, les dije que ya íbamos a concluir, ya que sus mamás ya les estaban gritando para ir a comer, ya nos habíamos extendido y todos los demás ya estaban cansados, ya que sólo habló Mariana y Cristian. Les comenté que ya no dió tiempo de hacer la siguiente actividad titulada ¿Quién soy?, pero que para dar el cierre reflexionaríamos con todo lo que se habló y compartió con la siguiente pregunta ¿Ustedes creen que todas estas palabras y situaciones que se comentaron, influyen en su día a día? ¿Ustedes creen vivirlas?, con ellos respondieron en coro que ¡si! y Mariana añadió “En pobreza, pues no tenemos en donde vivir, muchos de nuestros papas no tuvieron la oportunidad de hacer una carrera, muchos de nuestras comunidades son analfabetas, no tienen la oportunidad ni siquiera de ser mesero o de limpieza, porque para eso se necesita estudiar, lo básico, saber leer, saber escribir, saber entender las palabras, por ejemplo nuestras

comunidades, por ejemplo mi mamá y mis tías no es que no quieran, simplemente no pueden tener un trabajo básico porque no saben leer ni escribir, son analfabetas y a lo mucho consiguen de lavar trastes, pero seamos sinceros con eso no alcanza, tienes dos o tres hijos, hay algunos que no tienen vivienda propia pagan luz, renta, agua.” Cristian continuó, “Hay algunos que tienen esposo, son madres solteras y pues ¿Quién cuida a los niños?, el sueldo no alcanza para cubrir todos los gastos de la casa.” Mariana añadió “Por ejemplo a las generaciones de nuestras mamás las educaron de otra forma, y pues quieramos o no, los señores de nuestro pueblo no trabajaban, salían a tomar y sólo educaron a sus hijos con eso y ellas siendo mamás hacen eso, se aguantan. Lo bueno de nuestra generación es que hacen otra cosa, aunque nos llamen generación de cristal, tenemos un poco más de valor, ahorita las muchachas se juntan y ya no permiten que les peguen, pelean, se defienden, se van o demandan o nos vamos ayudar, yo trabajo y tu trabajas, se dividen los quehaceres y eso es algo bueno”. Cristian añadió “Las mamás a veces se meten y por ejemplo dicen, si mi hijo trabaja, tú porque no trabajas, y pues en eso ya es igualdad de género. Antes los criaban de otra forma, si eres hombre no puedes lavar o cocinar, tienes esposa para que te lave y haga tus cosas.” Mariana continuó “Aunque lamentablemente algunos de nuestra generación son muy estúpidos educadamente porque todavía tienen eso en mente, pero otros no, por ejemplo el papá de Cristian, él sabe hacer de comer, si mi tía no está, él ayuda en la casa, por ejemplo también ayuda a hacer las muñecas, él las pinta, puede lavar y también eso es algo que ellos lo hacen. Por ejemplo, mi mamá todavía tiene un poco la mentalidad, es que tú debes lavar los trastes y yo le digo ¡Ay mamá!, todos vamos a vender, ellos también pueden hacerlo y mi hermano también lo puede hacer, él si lo hace y no le ve nada de malo, pero mi mamá si y yo le digo que no lo haga menso, yo le digo que si algún día nos llega a faltar que cada quién puede hacer las cosas, yo voy a ser independiente y que él también lo va ser”. Cristian continuó “A los niños hay que hacerlos independientes, porque el día de mañana si se casan, se juntan, hay que aprender que los papás no duran para siempre, los papás en un tiempo de nuestra vida se tienen que ir, aunque es muy fuerte saber eso, tenemos que tomarlo en cuenta y como jóvenes tenemos que aprender a que en un tiempo vamos a estar solos y tenemos que valerlos por nosotros mismo. Si a una persona la vuelves inútil desde pequeña, va a ser siempre así. Aquí mis primos aunque se droguen y así, se hacen su comida, se lavan y así. Por ejemplo luego le decimos a mi tía que no vuelva “pendejo” a su hijo, porque tengo un primo que tiene 20 años y no sabe ni calentar tortillas. Otro ejemplo, el novio de Joselyn, el que se murió, cocinaba, lavaba y él pensaba más que sus hermanos que tienen 30 años y eso que era el menor, hacía longaniza, huevo, hacía el intento y le daba un taco a todos sus hermanos, él tenía un pesamiento diferente. A nosotros si nos gustaría cambiar eso”. Mariana continuó “Si yo voy a ser una madre de familia, yo si les voy a decir que nos vamos a turnar, y cuando ya tengan mentalidad les voy a decir que laven su ropa y así”.

Ya para finalizar, les pregunté a los demás y sólo contestaron que si estaban de acuerdo. También les pregunté si se habían sentido discriminados y Mariana respondió “Si hemos sentido pero a mi me da más coraje que a otras personas que si se sienten mal porque los discriminan” y Cristian añadió “Por ejemplo en donde vivimos que es la colonia Juárez, que supuestamente es de dinero, yo asemejo que la gente de aquí que supuestamente es de clase media, pues tiene que tener clase, valores, educación y ¡No!, hay que gente que ha pasado aquí, tira basura, nos han dicho ¡Pinches mugrosos! ¡Pinches indios! y nos discriminan y ¡wey! lo eres tú también. eres mestizo, vienes de sangre igual.” Mariana continuó “No es nada más que nos sintamos, también nos defendemos y si nos dicen también les decimos, yo siento coraje con las personas que no se saben defender, cómo me gustaría estar ahí para defenderlos porque es algo feo.”

Ya para finalizar les pregunté sobre los derechos, analizamos si ellos reconocían que no se respetaban sus derechos básicos y al mencionarlos Mariana dijo “Nosotros no tenemos agua, luz, drenaje pero comida si tenemos porque salimos a vender, eso no es como un derecho, porque si comes depende de ti. Por ejemplo, nosotros tenemos luz porque el padre de la iglesia es bien bueno y nos deja conectarnos, el de antes era malo y por ejemplo si nos ponen luz y así nosotros si la pagaríamos”.

Yo les dije que todos teníamos derecho a tener todo eso y que todos somos vulnerables, en ese momento Cristian me interrumpió y dijo “Pues nosotros somos vulnerables, vivimos en la calle y no tenemos todo eso, hay cucarachas, ratas, cuando llueve y así”.

Finalmente, les dije que era muy doloroso el poder reconocer todo eso, pensar en decir, yo soy vulnerable, yo soy discriminado, soy excluido y les pregunté si esa era su realidad, Cristian contestó “Si es una realidad y tiene que ser visibilizada para poder erradicar lo poco que podamos, a nosotros nos gustaría tener una casita”. Para cerrar, les dije que justo la idea es reflexionar todo esto, que yo los admiraba mucho por todo lo que han hecho y que este proyecto se encaminará en reconocer toda esta situación y buscar la manera de transformarla pero será desde sus propias voces y vivencias.

Cristian añadió que a él si le gustaría seguir hablando su lengua y que los respeten. Mariana continuó “ A mi si me gustaría que no se me olvidará mi lengua, porque muchos de mi generación no lo hablan y hasta enseñárselo a mis hijos, aparte también para los chismes, porque yo soy bien chismosa, luego vamos a la calle y están hablando todos y los escucho y quiero meterme pero no sé, a mi no me da pena hablarlo, pero no lo sé bien.”

Ya concluyendo les agradecí para cerrar el encuentro que ya les estaban gritando para comer, Cristian dijo que con el tiempo le gustaría escribir y enseñarme, que así como yo les enseño y ellos aprenden, yo puedo aprender y hasta me enseñarían a hacer las muñecas. Hablamos de que nuestro semillero tenía que regarse y que teníamos que crecer juntos. Con ello Cristian dijo “Eso es a lo que iba, yo quería decir que si todos decidimos formar parte de esto, tenemos que estar y que no se valía decir que no puedo y así, si ya quedamos contigo hay que cumplirlo”. Les agradecí por su tiempo y quedamos en que iban a reconsiderar el nombre del semillero, que iban a buscar una imagen que los representara, que íbamos a seguir buscando las soluciones a nuestros problemas desde lo que les gusta hacer y quieren hacer. Pedí que me pasarán sus hojas y entre todos recogimos y levantamos las sillas. El encuentro concluyó a las 14:10 hrs y los jóvenes se fueron a comer. Al final les pedí una foto y les dije que sólo se la mostraría a mi tutora y estuvieron de acuerdo. Le dije a Tania que no se preocupará, que poco a poco las palabras iban a salir. Yarezi fue la última en irse, ella es muy platicadora, le pregunté que porque había estado tan callada y me contestó que no le gustaba hablar enfrente de ellos (de Mariana, Cristian, Elena, Tania y Camila), que no se caen muy bien, que por eso ella no sale casi de su casa y no le gusta estar con ellos. Le dije que no se preocupará y que consideraría lo que me dijo para las futuras sesiones. Nos despedimos y dimos fin al encuentro.

Observaciones:

Este encuentro me permitió conocer los sentires y pensares de los jóvenes en torno a la exclusión social y vulnerabilidad educativa. Pude observar que la dinámica grupal fue tranquila, tuvieron disposición de estar ahí desde el comienzo, todos intentaron participar en lo posible, hubo risas y chistes entre ellos. Si tenían dudas durante la actividad, entre ellos mismos las resolvían, disfrutaron su refrigerio y estuvieron muy atentos. Al momento de la reflexión, evidentemente Mariana y Cristian se extendieron en sus participaciones y esto provocó aburrimiento y cansancio en los demás, ya que no opinaban, a veces asentaban positivamente con la cabeza cuando lanzaba algunas preguntas, pero no hablaban. Esto me hace reconsiderar la dinámica en los siguientes encuentros. Así mismo, lo que comentó Yareli, ya que si ella no se siente cómoda con los demás, podría pensar en realizar dos grupos focales para los siguientes encuentros. Cuando hablamos del proyecto de investigación y el semillero se notaron muy interesados y comprometidos a participar, así que al acordar que nos seguiríamos viendo, mostraron disposición y entusiasmo, Fueron muy amables conmigo y pude percibir que les agradó hacer algo distinto, ya que los domingos no hacen nada (así lo expresaron). Gracias a este encuentro pude pensar y reflexionar sobre hacia donde encaminaré la investigación y sobre todo rectificar el gran valor, respeto y rigurosidad que conllevará esta investigación.

Como nota final, una joven se integró casi al final del encuentro, estaba muy interesada, le expliqué de que trataba y gustosa expresó que también quería formar parte del semillero.

Fotos del encuentro



ANEXO III. GUÍA DE ENTREVISTA

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

PROGRAMA DE MAESTRÍA EN TRABAJO SOCIAL

TUTORA: MA. DEL ROSARIO SILVA ARCINIEGA

MAESTRANTE: LETICIA FIGUEROA VALDEZ

TUTORÍA II

FECHA: 05 DE NOVIEMBRE 2021

GUÍA DE ENTREVISTA GRUPAL NO ESTRUCTURADA

DURACIÓN APROXIMADA: 90 MINS

TEMA: EXCLUSIÓN SOCIAL Y VULNERABILIDAD EDUCATIVA: CASO JÓVENES INDÍGENAS COMUNIDAD OTOMÍ EN LA CDMX.

- **INICIO**

Saludar al grupo y comentar que se dará continuación a la sesión anterior del semillero “Creando un sueño”. Se agradecerá por su participación y de dará inicio a la sesión.

- **DESARROLLO**

Las siguientes preguntas se plantearán durante el desarrollo de las actividades propuestas: Video de indentidad, 5 pieles y DOFA.

1. **EXCLUSIÓN SOCIAL**

- **Participación efectiva**

¿De qué manera participas en la vida de la comunidad?

¿Cuál es el papel que tienes en la comunidad?

¿Consideras que te toman en cuenta en las decisiones importantes para el desarrollo de la comunidad?

¿Qué actividades se realizan dentro de la comunidad? (Fiestas, reuniones etc.)

¿Te gusta participar en las distintas actividades que se realizan dentro de la comunidad?

- **Dimensión económica**

¿Trabajas?

¿Dé que trabajas?

¿Te gusta y disfrutas tu trabajo? Si contesta que No preguntar ¿ Preferirías no trabajar? ¿De qué te gustaría trabajar ? o ¿Qué te gustaría hacer?

Si pudieras elegir trabajar de lo que quisieras ¿Qué te gustaría ser o hacer ?
¿Consideras que los ingresos que recibes son suficientes para satisfacer tus necesidades?

¿Qué consideras que te hace falta? (económicamente hablando)

¿Qué piensas sobre la situación del predio?

¿Qué piensas sobre vivir en el campamento?

- **Dimensión social**

¿Con quién vives?

¿Cuántos integrantes tiene tu familia? ¿Cómo te relacionas con ellos?

¿Cómo te relacionas con los demás integrantes de la comunidad?

¿Con quienes te juntas?

¿Quiénes son tus amigos/as?

¿Qué hacen cuando se juntan?

¿Qué es lo que más te gusta hacer con tu familia?

¿Qué es lo que más te gusta hacer con tus amigos?

¿Qué relación tienes con los vecinos?

- **Dimensión cultural**

¿Hablas español?

¿Hablas una lengua indígena?

¿Cuáles son las prácticas culturales de la comunidad Otomí?

¿Has podido desarrollarlas en el campamento?

¿Qué es lo que más significado tiene para ti de tu cultura?

¿Te gusta transmitirlo?

¿Cuál consideras que ha sido la percepción de la colonia por su presencia en el campamento?

- **Dimensión política**

¿La Comunidad Otomí o Ñhañhu forma parte de alguna organización política? ¿Cuál?

¿Cómo participas en ella?

De no participar y poder hacerlo, ¿Qué te gustaría plantear?

Si tuvieras el poder de gobernante o presidente ¿Qué harías por las personas de la Comunidad Otomíe o N̄hañhu?

¿De qué forma lo harías?

¿Quién es el o la representante de la comunidad?

¿De qué organización es?

¿Cómo jóven tienes voz y voto en la toma de decisiones?

- **Dimensión institucional**

¿Con qué documentos oficiales cuentas?

¿De no tenerlos te gustaría contar con ellos?

¿Cómo nos podemos apoyar para obtenerlos?

¿Te parece que este es un tema interesante para compartirlo con el resto de la Comunidad? Si/No ¿Por qué?

¿Reciben algún tipo de apoyo por parte del gobierno? ¿Cuál o cuáles? y ¿De qué forma?

¿Reciben algún tipo de apoyo por parte de alguna asociación o fundación?

¿Cuál o cuáles? Y ¿De qué forma?

2. **VULNERABILIDAD EDUCATIVA:**

- **Realidad compleja**

¿Estudias?

-Si dice que Si

¿En qué grado vas?

¿En dónde estudias?

¿Te gusta estudiar?

-Si dice que No

¿En qué grado te quedaste?

¿Porqué dejaste de estudiar?

¿Cuáles crees que fueron las razones por las que ya no continuaste con tus estudios?

¿Cómo ha sido tu vida educativa?

¿Alguna vez recibiste discriminación por ser indígena?

¿Cuáles son tus planes a futuro sobre este tema?

¿Qué te hace sentir continuar con tus estudios ? (si aplica)

¿Qué te hace sentir haber truncado tus estudios ? (si aplica)

De poder seguir adelante con tus estudios ¿Cómo nos podemos apoyar?

¿Te parece que este es un tema relevante a tratar en tu comunidad?

- **Factores intraescolares**

¿Consideras adecuada la forma de enseñanza en la escuela?

¿Crees que debería existir un modelo educativo dirigido para la comunidad indígena?

¿Crees que las clases deberían impartirse en tu lengua?

¿Cómo consideras que te tratan o trataban los maestros y directivos por ser un/a estudiante indígena?

Ahora que estudias en la INEA, ¿Cómo ha sido tu proceso educativo? (si aplica)

¿Cuál ha sido tu máximo logro dentro de la Escuela?

¿Crees que las clases deberían impartirse en tu lengua?

Si tu fueras un profesor/a ¿Cómo tratarías a un niño que no sabe hablar bien el español?

¿Si tu fueras un profesor cómo apoyarías en el tema educativo a una Comunidad como la tuya?

¿Has vivido discriminación en la escuela a causa de tu condición indígena?

- **Factores extraescolares**

¿Tus padres saben leer?

¿Tus padres saber escribir?

¿Tus padres estudiaron la educación básica?

¿Algún/a miembro de tu familia terminó la educación básica?

¿Crees que tu contexto social influye en tu desarrollo educativo?

¿Cuál es la percepción familiar sobre la educación?

¿Qué piensa tu familia acerca de que los niños y las niñas vayan o no a la escuela?

¿Cuentas con apoyo familiar para continuar/concluir sus estudios?

¿A tu familia le gustaría que tu continuaras o terminaras la escuela?

- **Abandono**

¿Recibes algún tipo de apoyo para tu desarrollo académico por parte del Estado?

¿Cómo sostienes tus estudios?

¿En algún momento ha abandonado la escuela?

¿Cómo sostienes tus estudios?

¿En algún momento has abandonado la escuela?

¿La volviste a retomar o es tu intención hacerlo?

¿Cuáles son las razones por las que dejarías de estudiar?

¿Cuáles son las razones por las que has visto que los niños o jóvenes de tu comunidad han dejado la escuela?

¿Cómo crees que se sienten cuando abandonan la escuela?

¿Qué crees que hace falta para que los niños y jóvenes de la comunidad no abandonen la escuela?

¿Te gusta estudiar?

¿Es fácil para ti estudiar? ¿Porqué?

- **Identidad**

¿Consideras importante estudiar como parte de tu identidad? ¿Por qué?

¿Qué piensas al ser un/a joven indígena?

¿Qué es lo que más te gusta de ti?

¿Qué es lo que menos te gusta de ti?

En tres palabras describete a ti mismo/a....

¿Qué consideras que es lo que mejor que sabes hacer?

¿Qué consideras que es lo que menos sabes hacer?

- **Proyección personal**

¿Cuáles son tus motivaciones para estudiar?

¿Cómo te visualizas en algunos años?

¿Estudiar es parte de tu proyecto de vida?

Elaboración técnica FODA: Reconocer Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas.

- **Proyecto de vida**

- **CIERRE**

Agradecer a los jóvenes por su participación

ANEXO IV. Video final de Pastorela Navideña

- Link de acceso

https://www.canva.com/design/DAFf4Ddffhs/BqLLikrkhfyJIYmK-3t-UA/view?utm_content=DAFf4Ddffhsyutm_campaign=designshareyutm_medium=linkyutm_source=publishsharelink

- Escaneo código QR



ESCANÉAME

ANEXO V. Censo tentativo de Población Otomíe residente en el campamento ubicado en la Calle Roma #18 Col. Juárez, demarcación territorial Cuauhtémoc, Ciudad de México.

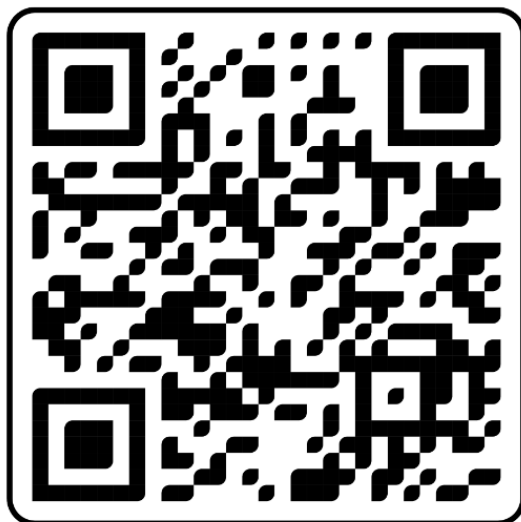
# INTEGRANTES POR FAMILIA	ADULTOS		JÓVENES		NIÑAS	NIÑOS
	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre		
5	*	*	* *	*		
6	* *				*	* *
4	*	*			*	*
3	*		*			*
5	*			* *	* *	
5	*	*	*	*		*
3	*	*			*	
5	*	*			*	* *
4	*	*		*		
5	*	*		*	* *	
4	*	*			*	*
3	*				* *	
5	*				*	*
6	*	*	*	*		* *
4	*	*				* *
6	*	**			*	* *
4	*	*				* *
4	*					* * *
TOTAL 81 personas	19 mujeres adultas	13 hombres adultos	5 mujeres jóvenes	7 hombres jóvenes	13 niñas	20 niños

ANEXO VI. Video Video documental del Proceso de Investigación Acción Participativa

- **Link de acceso**

https://www.canva.com/design/DAFghzP89xw/tfDh6dZciIjTWh3WeQhl0A/edit?utm_content=DAFghzP89xwyutm_campaign=designshareyutm_medium=link2yutm_source=sharebutton

- **Escaneo código QR**



ESCANÉAME