



El Colegio de Chihuahua

“Modelo para contrarrestar el miedo social desde la cultura
y la intervención comunitaria en adolescentes
expuestos a la violencia extrema”

Tesis presentada por

Jorge Carrera Robles

para obtener el grado de

DOCTOR EN INVESTIGACIÓN

Ciudad Juárez, Chihuahua. Febrero, 2015



El Colegio de Chihuahua

“Modelo para contrarrestar el miedo social desde la cultura
y la intervención comunitaria en adolescentes
expuestos a la violencia extrema”

Tesis presentada por

Jorge Carrera Robles

para cumplir con los requisitos parciales
para obtener el grado de

DOCTOR EN INVESTIGACIÓN

Director de tesis

Dr. Barry L. Thatcher

Comité de tesis

Dra. María Nieves González Valles

Dra. Zulma Y. Méndez Villanueva

Ciudad Juárez, Chihuahua. Febrero, 2015

*Dedico muy especialmente esta tesis a los adolescentes de Chihuahua,
porque ellos no escogieron ser las principales víctimas de la violencia
extrema y merecen semillas de esperanza.*

*A Silvia, mi esposa, y a las hijas Marcela y Miroslava, colaboradoras
también de la investigación, por acompañarme y tolerarme en esta
fascinante travesía de tres años y medio, y al pequeño Marcelo, quien se nos
unió al final del camino.*

*A mis padres Yolanda y Ramón y a los hermanos Javier, Ramón, Carlos y
David, siempre referentes de trabajo y honestidad en lo que he decidido
hacer en la vida.*

*También dedico esta tesis a mis entrañables maestros Gastón Martínez y
Rufino Perdomo, este último coincidentemente cerró sus ojos para siempre
justo cuando escribía el último de los capítulos.*

Agradecimientos

Esta tesis se realizó con el apoyo y talento de muchas personas a quienes desde este espacio les agradezco su disposición siempre presente. En primer lugar, al doctor Barry Thatcher como director de tesis, por su calidad académica y calidez humana. A las doctoras María Nieves González y Zulma Méndez, por ser parte del comité doctoral y por sus valiosas aportaciones académicas. De igual forma, mi reconocimiento a los jóvenes profesionistas Adriana Enríquez y Hernán Ochoa, cuyos registros de observación y transcripciones de entrevistas fueron esenciales en el trabajo de campo. Al cuerpo docente, directivos y compañeros de generación de El Colegio de Chihuahua mi gratitud por ser fuerzas impulsoras y críticas.

Muy sustancialmente agradezco a los educadores comunitarios, talleristas, supervisores, adolescentes, padres de familia y, sobre todo, a los coordinadores de Umbral AC por su disposición permanente en las tareas de investigación y por hacer de los resultados intermedios o parciales logrados, un insumo enriquecedor para su estrategia de intervención comunitaria.

Resumen

La escalada de la violencia extrema en el estado de Chihuahua a partir de 2008 trajo como consecuencia el miedo social, sobre todo en los adolescentes, uno de los grupos más vulnerables ante tan lacerante situación. Con el propósito de contrarrestarlo, Umbral AC puso en marcha el *Programa de Intervención Comunitaria* basado en la promoción cultural y la educación comunitaria. El cambio esperado se orienta a mejorar los consumos culturales y la participación organizada de los beneficiarios. Desde el estudio de caso antropológico se documenta esta experiencia que sirve de base para construir un *modelo de intervención comunitario* aplicable a contextos sociales semejantes. La discusión teórica aporta elementos para comprender tan complejo proceso y las evidencias de campo dan soporte a los hallazgos que contravienen algunas visiones dominantes sobre las familias y la violencia en los entornos comunitarios de las ciudades de Juárez y Chihuahua. Asimismo, las potencialidades de la cultura y las artes para detonar procesos creativos y elevar la participación organizada aquí quedan demostradas. La tesis se inscribe en la corriente de la antropología aplicada.

Palabras clave: INTERVENCIÓN COMUNITARIA, COMUNIDAD, PROCESOS CREATIVOS, VIOLENCIA EXTREMA, MIEDO SOCIAL, PROMOCIÓN CULTURAL, ESTUDIO DE CASO, EDUCACIÓN COMUNITARIA.

Abstract

The growth of extreme violence in the state of Chihuahua that started in 2008 consequently brought social fear. In order to counter attack violence in teenagers, the most vulnerable group, Umbral AC started the *Program of Community Intervention* based on cultural promotion and community education. The expected change is oriented on improving the cultural consumption and the organized participation of the beneficiaries. From the anthropological case of study it's documented that this experience works as the foundation to build a *model of community intervention* applicable to similar social contexts. The theoretical discussion provides elements to understand such a complex process and the field evidence gives support to the findings that contradict some of the dominant views about families and violence in community surroundings of the cities of Juarez and Chihuahua. The potential of art and culture of detonating the creative processes and increase the organized the organized participation are here demonstrated. This thesis is included in the applied anthropological current.

Keywords: COMMUNITY INVOLVEMENT, COMMUNITY, CREATIVE PROCESSES, EXTREME VIOLENCE, SOCIAL FEAR, CULTURAL PROMOTION, CASE STUDY, COMMUNITY EDUCATION.

Introducción	1
--------------------	---

Capítulo I
Presentación, antecedentes y conceptualización
del problema de investigación

Presentación del problema	7
Antecedentes	9
A. Umbral AC	9
B. El Programa de Intervención Comunitaria (PIC)	10
Conceptualización del problema	12
1. Los términos de la cuestión	12
A. El miedo social como efecto de la violencia extrema en Chihuahua	12
B. La adolescencia en el proceso de vida	17
C. La intervención comunitaria como construcción sociohistórica	24
D. Neoliberalismo, posmodernidad e intervención comunitaria	27
E. Promoción cultural y desarrollo de competencias autogestivas	31
F. Principales retos en la construcción de un modelo de intervención comunitaria para contrarrestar el miedo social en adolescentes	33
2. Objetivo	35
3. Importancia de la investigación	36

Capítulo II

Método de investigación

Las preguntas de investigación	37
El PIC como estudio de caso	38
A. La antropología y el estudio de caso como método de investigación.....	38
B. Criterios generales para el estudio de caso del Programa de Intervención Comunitaria	42
Los sitios	43
Los participantes	46
Los instrumentos.....	47
La recolección de datos.....	50
C. Intervenciones	52
D. Confiabilidad y validez de los procesos.....	53
Análisis de datos	54
Anexo	
Esquemas de los instrumentos	57

Capítulo III

Los adolescentes, sus familias y la violencia en el entorno comunitario

Adolescentes tempranos	71
Las familias y los mitos de la fragilidad del tejido social.....	73
La violencia extrema y el miedo social en el entorno comunitario	84
Balas por empleos: Chihuahua en tiempos de guerra	95

Capítulo 4

Consumos culturales, procesos creativos y participación organizada

La otra cara de la pobreza: los consumos culturales.....	100
Los procesos creativos artísticos, el revulsivo de la intervención comunitaria	109
La mejora en los consumos culturales de los adolescentes: ¿David vs Goliat?.....	137
La educación comunitaria, soporte de la participación organizada	153

Capítulo V

Vicisitudes, contrastes y particularidades de cinco núcleos comunitarios representativos

1. Núcleo comunitario Unidad Proletaria	173
2. Núcleo comunitario Ampliación Felipe Ángeles.....	182
3. Núcleo comunitario Saucito.....	188

4. Núcleo Comunitario Oasis.....	194
5. Núcleo comunitario Zaragoza.....	202

Capítulo VI

El modelo de intervención comunitaria (MIC): nociones, lineamientos y criterios para su operación

I. Introducción.....	209
II. Nociones generales.....	211
III. Lineamientos y criterios operativos.....	218
1. Los primeros pasos	219
1.1. Diagnóstico	219
1.2. Selección de educación comunitario y talleristas	220
2. Etapas de la intervención	220
2.1. Programa de Intervención Comunitaria (dos años)	220
2.2. Movimiento Cultural Comunitario (dos años).....	222
3. Estrategia y estructura operativa.....	224
3.1. La OSC impulsora de la intervención comunitaria.....	224
3.2. El núcleo comunitario.....	225
IV. Seguimiento y evaluación.....	231

Conclusiones.....	233
Fuentes de información.....	243
Fuentes consultadas y de referencia.....	243
Fuentes de campo.....	248
A. Historias de vida	248
B. Entrevistas a profundidad individuales	249
C. Entrevistas a profundidad grupales	249
D. Registros de observación	250

INTRODUCCIÓN

La presente tesis, “Modelo para contrarrestar el miedo social desde la cultura y la intervención comunitaria en adolescentes expuestos a la violencia extrema”, se inscribe dentro del quehacer de las ciencias sociales, específicamente en la llamada antropología social aplicada. Teniendo como método de investigación el estudio de caso, nos propusimos documentar el amplio programa de intervención comunitario que durante más de tres años ha llevado a cabo la asociación Umbral en 20 colonias expuestas a la violencia extrema, en las ciudades de Juárez y Chihuahua.

La labor de investigación enfocada a determinar los alcances, limitaciones, fallas y principales logros de este programa, el cual propiamente jugó las veces de hipótesis de trabajo, sirvió de base en la construcción del modelo de intervención comunitario para contrarrestar el miedo social en los adolescentes que padecen los entornos de violencia extrema. Y en esa lógica, la promoción cultural y la educación comunitaria constituyen el cimiento para emprender el cambio social esperado.

El primer capítulo, “Presentación, antecedentes y conceptualización del problema de investigación”, plantea de entrada las circunstancias de adversidad que han vivido los adolescentes chihuahuenses y sus familias a partir del 2008, cuando se agravó la violencia extrema en las principales ciudades del estado. Asimismo, se proporciona información general sobre la asociación civil Umbral, así como la visión y estrategia que guía su Programa de Intervención Comunitaria (PIC). La revisión del estado del conocimiento fue fructífera, lo que permitió enriquecer los términos de la cuestión con respecto al miedo social como producto de la violencia extrema, la adolescencia como proceso de vida, la

intervención comunitaria como construcción sociohistórica, las implicaciones del neoliberalismo y la posmodernidad para las intervenciones comunitarias actuales y las evidentes potencialidades de la cultura y la educación comunitaria. Como corolario de este ejercicio de reflexión se establecieron los principales retos a superar al momento de elaborar el modelo de intervención como el aquí sugerido. En la parte final del capítulo, de manera sintética se establecen el objetivo y la importancia de la investigación.

“El método de investigación” es el nombre del segundo capítulo y sus contenidos profundizan justo en el método de investigación aplicado. Se parte por definir la pregunta clave de investigación que orienta toda la labor de indagación: ¿cómo documentar desde la antropología (estudios de caso) la experiencia del Programa de Intervención Comunitario abocado a contrarrestar el miedo social en adolescentes de veinte colonias de alta vulnerabilidad social de las ciudades de Juárez y Chihuahua, que permita diseñar un modelo de intervención aplicable en escenarios sociales semejantes? Además, derivadas de la pregunta central se establecieron las de orden secundario, tales como:

- ¿Qué tipo de estrategias e instrumentos de investigación deben aplicarse en el estudio de caso para recuperar la información que permita afirmar que es posible contrarrestar el miedo social desde la intervención comunitaria basada en la promoción cultural?
- ¿Están dispuestos los adolescentes de colonias de alta vulnerabilidad social a participar organizadamente en espacios comunitarios y mejorar algunos de sus consumos culturales, no obstante el miedo social producto de la violencia extrema?

- ¿Son los procesos creativos resultado de los talleres de animación sociocultural una estrategia esencial para que los adolescentes adquieran nuevos aprendizajes, decidan participar en el núcleo comunitario y mejoren sus consumos culturales?
- ¿Representan los eventos artísticos y culturales un puente de comunicación entre los núcleos comunitarios y el entorno social?
- ¿Es la educación comunitaria un proceso efectivo para desarrollar la participación organizada de la comunidad?

Luego se ofrecen argumentos puntuales sobre las implicaciones de tomar el Programa de Intervención Comunitaria de Umbral como estudio de caso. Aquí se recupera parte de la tradición antropológica inspiradora de este método y se exponen los sitios, los participantes y los instrumentos de indagación utilizados. En la última parte de este capítulo segundo, que atiende la recolección de datos en campo, no solo se bosquejan las etapas y las características de las intervenciones; también se arguye acerca de la confiabilidad y validez de la investigación y el análisis de datos a seguir.

En el capítulo tercero, “Los adolescentes, sus familias y la violencia en el entorno comunitario”, se entrelaza información estadística con testimonios de los actores participantes. La estadística marca tendencias sobre los adolescentes y sus familias, además de dar a conocer el comportamiento de la violencia extrema en las veinte colonias estudiadas entre mayo de 2012 y diciembre de 2013. Los testimonios expresan la voz cotidiana de quienes viven en dichas colonias y padecen el miedo social resultado de la violencia extrema.

Gracias a este ejercicio se desmitifican tres afirmaciones dominantes asociadas al debilitamiento del tejido social: la predominancia de las familias monoparentales, la falta

de arraigo en las colonias y la desatención de los hijos debido a la incorporación de la madre de familia al trabajo productivo.

En tiempo de balas y miedo social, la vivienda se convirtió en el principal refugio de los adolescentes. Con esta aseveración se remata el capítulo.

El siguiente capítulo, el cuarto, está lleno de evidencias etnográficas. En efecto, en “Procesos creativos, consumos culturales y participación organizada”, la argumentación se centra en demostrar que la intervención comunitaria aplicada por Umbral ha sido capaz de cambiar parte del pensar y el hacer de los adolescentes y sus familias. El impacto de los talleres de animación sociocultural como asidero de procesos creativos se refleja en los adolescentes, destacando la adquisición de nuevas competencias, el compromiso y la labor en equipo. Es aquí donde van cambiando los consumos culturales de los adolescentes y poco a poco las actividades artísticas van contrarrestando el miedo social. De forma progresiva se vuelve a la convivencia entre vecinos y a los espacios públicos abandonados en las colonia. Producto de un proceso de educación comunitaria formativo e incluyente, la participación organizada de los adolescentes y sus padres gana terreno.

En “Vicisitudes, contrastes y particularidades de cinco núcleos comunitarios representativos”, el quinto capítulo, el estudio de caso alcanza su plenitud. La riqueza etnográfica que permite ahondar la documentación en los cinco núcleos representativos deja constancia de lo contrastante del proceso de intervención. Nos advierte, sobre todo, de que no obstante tratarse de un mismo programa, cada núcleo comunitario desdobra la estrategia de intervención de manera particular. Y en consecuencia, la diversidad de experiencias no se hace esperar. Los hallazgos encontrados en campo permiten cerrar el círculo de la información y con ello contar con la plataforma necesaria desde dónde

plantear el modelo de intervención comunitaria capaz de replicarse en contextos sociales semejantes.

Finalmente, el capítulo sexto, “El modelo de intervención comunitaria (MIC): nociones, lineamientos y criterios para su operación”, se significa como resultado de un encomiable esfuerzo desde la antropología aplicada. Es el producto anhelado de una investigación compleja y llena de retos que se pone a disposición de la sociedad, especialmente de los adolescentes, los gobiernos, las organizaciones no gubernamentales y los padres de familia. El modelo puede convertirse en la mejor herramienta para contrarrestar ese terrible flagelo llamado miedo social.

Jorge Carrera Robles

Enero 24 de 2015

CAPÍTULO I

PRESENTACIÓN, ANTECEDENTES Y CONCEPTUALIZACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Presentación del problema

A partir del 2008, la violencia extrema modificó radicalmente la vida cotidiana en el estado de Chihuahua. Desde entonces, la población ha padecido los efectos de la inseguridad generalizada y el miedo colectivo, producto de la acción del crimen organizado asociado al narcotráfico. Victoriano Garza consideró que para 2010 Ciudad Juárez era la urbe más violenta del mundo (Garza, 2011).

De los grupos de la sociedad, los adolescentes presentan mayor vulnerabilidad a la violencia, generándoles temor, insatisfacción, poco interés por los aprendizajes y escasos deseos de participación en acciones comunitarias que fortalezcan su identidad. Además, resultan presa fácil del consumismo, muestran desinterés por las “utopías sociales” y pueden caer en la tentación de las drogas y del mundo digital intrascendente (UNICEF, 2011).

No son pocos los estudios recientes que abordan las violencias, sobre todo en Ciudad Juárez. Desde diferentes espacios académicos y de investigación se han planteado algunas de las causas sociales, económicas y políticas que engendraron tan grave problema. Se ha puesto énfasis en el comportamiento del desempleo, la caída de la inversión, los rezagos en servicios (agua potable, drenaje, pavimentación, electricidad, recolección de

basura), vivienda, infraestructura (educación, salud, cultura y deporte), así como los *feminicidios*, las muertes violentas y la percepción social sobre la inseguridad (Barraza, 2009).

Sin embargo, los estudios sobre la adolescencia, en especial la llamada “temprana”, son escasos y difícilmente se asocian a las consecuencias de la violencia extrema en sus comportamientos cotidianos y a la percepción que tienen del mundo hoy en día. Cabe mencionar que el estado de Chihuahua contó en 2010 con una población adolescente de 646 mil 695 habitantes entre 10 y 19 años de edad (18.98% del total estatal); de ellos, el 74% reside en las ciudades de Chihuahua y Juárez.

Ante este entorno adverso destaca, entre otros esfuerzos semejantes, el trabajo de intervención comunitaria con adolescentes que realiza Umbral AC en veinte (20) colonias de alta vulnerabilidad social en Ciudad Juárez (12) y Chihuahua capital (8). Se trata de un programa de intervención que en varias etapas se plantea desarrollar una estrategia de trabajo basada en talleres de animación sociocultural (teatro, coros, pintura mural, video), eventos culturales y artísticos (canto, música, teatro) y acciones de educación comunitaria (pláticas sobre la adolescencia, asistencia a espacios culturales y recreativos y acciones encaminadas a la construcción de un proyecto comunitario que promueva la convivencia y el encuentro entre los vecinos).

El resultado de la intervención, presupone, se verá reflejado en la mejora en los consumos culturales de los adolescentes (nuevos aprendizajes asociados a las expresiones artísticas, asistencia a espacios culturales, participación en procesos creativos) y en su participación organizada en actividades comunitarias. Con ello, desde el inicio del programa se establece una estrategia lo suficientemente definida para contrarrestar el miedo

social en los adolescentes consecuencia de la violencia extrema, el cual les limita la convivencia en su colonia y poco les motiva en los aprendizajes escolares (Umbral, 2011 y Umbral, 2012).

Antecedentes

A. Umbral AC

Umbral Construyendo Comunidad es una asociación civil que se constituyó formalmente el 25 de abril de 2011 en la ciudad de Chihuahua; sin embargo, desde meses atrás comenzó a diseñar su plan estratégico basado en la experiencia de promoción cultural y educación comunitaria de sus fundadores.

Revisar con detenimiento la visión y misión que orienta su labor nos ayuda a comprender la lógica a la que responden sus principales acciones de trabajo, en especial, lo concerniente al Programa de Intervención Comunitaria (PIC) en el cual se centra la investigación de esta tesis. En su página web, Umbral (2013a) establece como visión:

Institución cultural reconocida por la calidad y pertinencia de sus programas de desarrollo comunitario, su capacidad de gestión y el manejo eficiente de los recursos privados, públicos y sociales aplicados en beneficio de los grupos con mayor vulnerabilidad social.

De manera complementaria, define su misión en los términos siguientes:

Trabajar desde la cultura, las artes y la educación no escolarizada a favor del desarrollo comunitario del estado de Chihuahua, contribuyendo en su conocimiento, organización y fortalecimiento de la identidad, [para] con ello, mejorar la capacidad de gestión y convivencia social.

Como organización no gubernamental (ONG), Umbral se da a la tarea de gestionar, vía convocatoria y de forma directa, los recursos necesarios que le permitan llevar a cabo sus programas anuales de trabajo. Para ello cuenta con los registros correspondientes de la Secretaría de Desarrollo Social (Sedesol), el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), el Instituto Chihuahuense para la Transparencia y Acceso a la Información Pública (Ichitaip), y desde diciembre de 2012 es donataria autorizada por la Secretaría de Hacienda y Crédito Público.

En la propia página web informa de los resultados de su gestión de recursos públicos, privados y sociales; también precisa que son tres los rubros en que enfoca su labor:

1. Publicaciones y materiales educativos.
2. Estudios sociales y de cultura regional.
3. El Programa de Intervención Comunitaria (PIC).

B. El Programa de Intervención Comunitaria (PIC)

El Programa de Intervención Comunitaria (PIC) constituye el rubro más importante en que trabaja Umbral, tanto por los resultados obtenidos en cobertura como por los recursos

invertidos y el impacto social logrado en un lapso de tres años y medio de trabajo ininterrumpido.

Al cierre del 2014, su programa de intervención está presente en las ciudades de Juárez, Chihuahua, Ojinaga y Delicias. Mantiene presencia sistemática en 25 colonias, con más de 960 adolescentes y 230 padres de familia atendidos como beneficiarios directos.

El PIC tiene por objetivo mejorar los consumos culturales de los adolescentes y elevar la participación organizada de la comunidad en la que participan, principalmente apoyados por los padres de familia, con el propósito de contrarrestar el miedo social producto de la violencia extrema.

Para lograrlo ha fijado como estrategia un espacio de trabajo identificado como *núcleo comunitario*, a través del cual se organizan las actividades relacionadas a la promoción cultural y a la educación comunitaria. El núcleo, en ese sentido, se concibe como un principio de organización sumamente dinámico. El *educador comunitario* es el encargado de planificar y coordinar, junto con los adolescentes, niños, padres de familia, abuelos y talleristas, los talleres de animación sociocultural, las actividades de arte en comunidad y la educación comunitaria. El *supervisor de programa*, por otra parte, da seguimiento permanente al trabajo de los núcleos.

El *taller de animación sociocultural* juega un papel determinante en la intervención. Es aquí donde los adolescentes y niños –precisa Umbral– participan de manera organizada en un proceso creativo y de socialización durante cinco horas semanales como mínimo, aprendiendo competencias relacionadas con las expresiones artísticas de pintura, música, teatro, canto, video o arte urbano. Es la parte más activa de los 20 núcleos comunitarios. Los talleres están a cargo de artistas y creadores de reconocido prestigio.

Las actividades de *arte en comunidad* son otra parte sustantiva del proceso de intervención. Consisten en eventos culturales y artísticos que se llevan a cabo en las colonias donde se localizan los núcleos comunitarios. Promueve la convivencia, la mejora en los consumos culturales y la participación organizada. Los productos de los talleres de animación sociocultural, así como eventos artísticos profesionales, nutren la programación.

Por último, la asociación civil señala que la *educación comunitaria* complementa la estrategia de intervención. Básicamente se enfoca en promover la formación de los actores sociales involucrados en prácticas de ciudadanía y gestión comunitaria. Incluye desde acciones de limpieza en espacios públicos, pláticas sobre temas de la adolescencia, la familia y buena alimentación, visitas a museos y parques, hasta la participación organizada en redes para el diseño y realización de proyectos de beneficio comunitario.

Conceptualización del problema

1. Los términos de la cuestión

A. El miedo social como efecto de la violencia extrema en Chihuahua

A inicios del 2010, de nueva cuenta una noticia relacionada con la violencia extrema, específicamente sobre la pugna entre los cárteles de la droga en disputa por la plaza de Ciudad Juárez, recorrió el mundo, incrementando la *leyenda negra* que sigue pesando en tan lastimada ciudad fronteriza.

Se trató de un salvaje asesinato masivo de 19 personas, en su mayoría adolescentes y jóvenes, que acudieron a una reunión social de fin de semana en la colonia Salvárcar. Este

fatal hecho no solo fue el preludio de lo que resultó a final de cuentas 2010: el año en que el estado de Chihuahua, principalmente Ciudad Juárez, alcanzarían los nada honrosos primeros lugares de violencia extrema e inseguridad en México y el mundo.

También exhibió, de manera coincidente, el ya avanzado deterioro del modelo económico regional basado en la industria maquiladora de exportación, un esquema que privilegió el crecimiento de la inversión y el empleo sobre cualquier otro indicador de bienestar social y humano, desoyendo las advertencias de lo que suele generar la falta de equilibrio en el desarrollo.

No sin fluctuaciones, la década de los noventa del siglo XX fueron los años del *boom maquilador* que le permitió al estado de Chihuahua escalar peldaños en la economía nacional, llegando a ocupar el quinto lugar en relación al aporte al Producto Interno Bruto en 2007-2008. Sin embargo, la crisis mundial de 2008 cimbró de raíz la economía estatal, arrasando empleos e inversión. Y peor aún, como si fuera una mala pasada de la historia, a estos problemas estructurales se le aparejó la violencia extrema, provocando una crisis generalizada de desconfianza, inseguridad, miedo y falta de oportunidades de trabajo y negocios (Carrera, 2011).

Así, justo en el marco de la conmemoración del centenario del inicio de la Revolución, Chihuahua fue el tablado de una guerra declarada desde el gobierno federal que provocó devastación y muerte; una coyuntura de fatalidad y agravio llena de dificultades para reencauzar el camino de la paz, seguridad, progreso y convivencia. Pocos hubieran imaginado que aquel Chihuahua maquilador, que transformó de raíz su estructura social y económica y que a escala nacional fue pionero en la apertura de mercados, en pocos años se convertiría en arena de confrontaciones permanentes.

En efecto, la leyenda negra fronteriza recobró fuerza con los asesinatos de mujeres, identificados como *feminicidios*. Tal atrocidad, que conmocionó a la sociedad chihuahuense, como noticia fue una especie de reguero de pólvora que justificó las más airadas protestas en foros y redes sociales a escala nacional e internacional.

Vaya paradoja, la mayoría de las víctimas fueron jovencitas cuyo pecado principal fue haber sido trabajadoras de maquiladora con rasgos acentuados de mexicanidad (piel morena, estatura baja, pelo negro). El uso de la violencia dejó sentir su saña ante las vidas aún sin vivir, esperanzadas en que con el salario mínimo se podían vencer las adversidades y salir adelante.

Violación, asfixia y cuerpos arrojados en despoblado marcaron el imaginario de una sociedad atónita que no alcanzaba a entender el fondo de lo que estaba sucediendo. Nos referimos, por supuesto, al actuar de una mano ejecutora con propósitos y mensajes explícitos de que no estaba dispuesta a ceder el menor dominio en su territorio.

No faltó quienes aseguraron que la violencia había llegado de fuera, que nuestra entidad era simple arena de enfrentamientos de grupos de otras latitudes. Abraham Martínez sostiene que de 9 mil 322 homicidios perpetrados en Ciudad Juárez entre 2008 y 2011, en su mayoría vinculados al crimen organizado, el perfil dominante de las víctimas fue: hombres, 25 años de edad, padres de un hijo, sin vivienda, sin servicio médico y originarios de la propia Ciudad Juárez (Martínez, 2013).

La otrora frontera chihuahuense, la de las oportunidades, en pocos meses convirtió sus calcinantes días de verano y sus gélidas mañanas de invierno en escenarios de violencia extrema. La globalidad de ahora también incluye el narcotráfico internacional, y para mala fortuna de las mujeres y hombres de estas tierras semidesérticas, Chihuahua está situada

justamente en uno de los corredores más importantes para el trasiego de drogas hacia el mercado de los Estados Unidos.

En efecto, numerosos espacios públicos y no pocos privados fueron la palestra desde donde las disputas del crimen organizado comenzaron a cobrar vidas. Las ejecuciones, por ejemplo, se convirtieron en parte del acontecer cotidiano –del “paisaje urbano”, como se suele afirmar–, en la dinámica de un proceso “natural” encaminado a “limpiar” el territorio de personas de uno y otro bando.

Los robos a casa-habitación y a mano armada a automovilistas (*carjacking*) se incrementaron exponencialmente. En pocos meses el crimen organizado y no organizado diversificó sus actividades ilegales de manera sorprendente. De forma directa, o a algún pariente, vecinos o compañeros de trabajo, la mayoría de los chihuahuenses de las principales ciudades padecieron de esta vorágine delictiva que tanto ha lastimado al tejido social (Castillo, 2011).

Otras expresiones de la violencia extrema que ahondaron el malestar y molestia, y terminaron por socavar la confianza frente al Estado de derecho, fueron la extorsión y el secuestro. La extorsión, mejor conocida como “derecho de piso”, constituye una especie de cuota que se cobra a cientos de negocios –muchos de ellos como taxistas o modestos establecimientos comerciales, apenas con capacidad para subsistir–, para dejarlos trabajar sin la amenaza de afectar sus instalaciones y personal. Quienes osaron oponerse encontraron en el incendio de negocios y la pérdida de su propia vida el lamentable desenlace de ese drama que dejó marcadas a numerosas familias.

El secuestro, por su parte, fue tan lacerante para la sociedad que el Congreso del Estado de Chihuahua, a iniciativa del Ejecutivo, a poco menos de veinte días de haber

tomado protesta el nuevo gobernador aprobó el 21 de octubre de 2011 la pena de cadena perpetua a quienes cometieran este delito, en contraposición, incluso, de las disposiciones federales correspondientes (*El Universal*, octubre 22 de 2011).

Como pocas veces había sucedido en la entidad, ante la amenaza flagrante del crimen los segmentos de la población con mayor capacidad económica se vieron obligados a disimular su estatus y condición. Vaya paradoja: la propiedad y el dinero se revirtieron como la principal amenaza para la propia seguridad y bienestar de quienes lo detentan.

Y lo peor del caso, sobre todo para la adolescencia y juventud, fue la multiplicación del narcomenudeo, esa membrana feroz que progresivamente devora esperanzas y energías, cercenándoles capacidades intelectuales y motrices, desgarrando familias y, con ello, los cimientos de la esencia comunitaria. El mercado se inundó y el norte, el septentrión semidesértico, además de trasiego comenzó a corromperse desde dentro: las adicciones.

El incremento de la violencia extrema ha tenido lamentables repercusiones sociales, identificadas por Patricia Ravelo y Sergio Sánchez como “miedo social”. Esto es, un estado emocional que limita o interrumpe los comportamientos de confianza, encuentro y convivencia entre compañeros de trabajo, vecinos y familiares, además de desesperanza ante la impunidad. Así, de tajo se modificó radicalmente la vida cotidiana en las principales ciudades del estado (Ravelo y Sánchez, 2010).

De los grupos de la sociedad, los adolescentes presentan mayor vulnerabilidad a la violencia extrema, generándoles temor, insatisfacción, poco interés por los aprendizajes y escasos deseos de participación en acciones comunitarias que fortalezcan su identidad. Además, resultan presa fácil del consumismo, del desinterés por las “utopías sociales”, de la tentación de las drogas y del mundo digital intrascendente.

B. La adolescencia en el proceso de vida

En México, hasta hace un par de décadas eran pocos los estudios e investigaciones que se enfocaban estrictamente en la adolescencia. Se coincide, entre los especialistas, en que la mayoría de la atención se concentró en la niñez, descuidando con ello tan importante etapa de la vida de los 9-10 años de edad a los 18-19.

Entre la primera literatura enfocada a la adolescencia, sobre todo la relacionada a la psicología y pedagogía, se abordaron principalmente aspectos orientados al aprendizaje escolar, los cambios biológicos propios de la pubertad y aspectos vinculados con la conducta.

En palabras de la UNICEF (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia), en la mayoría de tales estudios sobre la adolescencia predominaron los “paradigmas tradicionales que la han definido como una etapa de transición o de iniciación, o que la caracterizan por la falta o ausencia de algo (de proyecto, de madurez, de certidumbres, de identidad, etcétera). Al considerar a los adolescentes como carentes de madurez social e inexpertos, implícitamente se les niega el reconocimiento como sujetos” (UNICEF, 2011, p. 8).

Estas visiones, que centraron la atención en aspectos correctivos y de regulación conductual, desafortunadamente limitaron y siguen limitando no solo las potencialidades de los adolescentes, sino también han sido fuente de incomprensiones que lejos de ayudar a los propios adolescentes a fortalecer su identidad y convivencia social, los encasillaron como generadores de procesos de conflicto sistemáticos con sus padres y con el entorno social en el que participan.

Y más aún, el “deber ser” de la sociedad adulta ignora que justamente la etapa de la adolescencia biológicamente está predeterminada, entre otras muchas cosas, para la

búsqueda, el desafío y la confrontación. Tal como lo afirman J.J. Casas Rivero y M.J. Ceñal González, los adolescentes están “programados para ser revoltosos, agresivos y *sexys*” (Casas y Ceñal, 2013).

Patricia Weissmann (2013) propone otra reflexión relevante en esa dirección: “El adolescente se torna peligroso porque quiere tomar sus propias decisiones y cuestiona las actitudes, las opiniones y los valores de la generación anterior”. Desde la perspectiva de Piaget, según esta autora, la adolescencia tiene como tarea prioritaria lograr la inserción en el mundo de los adultos. Para arribar a tal fin, transforma sus estructuras mentales y su pensamiento expresa una posición de igualdad frente a los adultos, a quienes juzga en ese plano de igualdad y reciprocidad (Weissmann, 2013).

Fue necesario que se pronunciaran instituciones de confluencia internacional como la UNICEF, o la acción de redes sociales que pugnaban a favor de este sector de la sociedad, además de situaciones muy sentidas de vulnerabilidad y riesgo en adolescentes de numerosos países del mundo, para que investigadores, gobiernos e instituciones del sector social y privado abordaran con más detenimiento y profusión temáticas diversas de los adolescentes y las adolescencias.

En términos demográficos hablamos de 1 mil 200 millones de adolescentes; es decir, poco menos del 20% de la población total del mundo. En palabras de Anthony Lake, director ejecutivo de UNICEF, se trata de millones de personas que se encuentran en la encrucijada entre la infancia y el mundo adulto. En referencia desde luego a las condiciones adversas que limitan las oportunidades de desarrollo personal, y sí, en cambio, aceleran procesos de inserción laboral, migración y abandono escolar, por citar tan solo algunos ejemplos (UNICEF, 2011).

En nuestro país, en el 2010 esa tendencia demográfica ascendió a 20 millones 966 mil adolescentes (19.55% de la población total), en tanto que en el estado de Chihuahua los adolescentes sumaron 18.98% de su población (646 mil 695 personas), quienes en su mayoría habitaron las ciudades más importantes de la entidad: Juárez (293 mil) y Chihuahua (180 mil), además de ser portadores de una gran diversidad social y cultural. Como tendencia general, podemos afirmar que por cada cinco personas, uno es adolescente (INEGI, 2010).

No corresponde a esta tesis profundizar sobre la adolescencia como objeto de estudio, más bien nos auxiliamos de la psicología, pedagogía y otras ciencias afines para avanzar en su comprensión como proceso de vida. Nos interesa hacerlo porque sostenemos que los adolescentes son uno de los grupos de la sociedad más vulnerable al miedo social.

Basta recuperar algunas construcciones teóricas para terminar de comprender que la coincidencia histórica del binomio adolescencia-violencia extrema presente en el estado de Chihuahua ha echado raíces, nutriéndose del fermento de la genética y la alteridad o disonancia presente en los procesos de transmisión de conductas y valores de la sociedad adulta a la nueva.

No es casual, pues, que los adolescentes corran un alto riesgo en contextos sociales inseguros y permeado por la violencia extrema. Esta última inhibe tanto acciones de convivencia comunitaria, como también detona conductas que lastiman o dañan a los propios adolescentes. En este sentido, Patricia Weissmann (2013, p. 2) afirma:

En el transcurso de este proceso de transformación, que no le resulta fácil, que muchas veces lo desconcierta o le provoca miedo e inseguridad, el adolescente suele presentar

algunas manifestaciones preocupantes del punto de vista de los adultos de su entorno. Estas manifestaciones pueden abarcar, desde desprolijidad en su aspecto físico, falta de interés por la limpieza y el orden, desafío a la autoridad, provocación directa de los adultos, bajo rendimiento escolar, repetición del año, abandono de la escuela, dormir en exceso, o vagar, hasta conductas que lo ponen en franca situación de riesgo, como ejercicio prematuro de la sexualidad, fugas del hogar, consumo abusivo de alcohol y/o drogas, conducir sin licencia o con temeridad, trastornos alimentarios, actos delictivos e intentos de suicidio (que, lamentablemente, en muchos casos son exitosos).

Particularmente, J.J. Casas y M.J. Ceñal advierten que entre los 14 y 17 años –en lo que ellos identifican como adolescencia media– se presentan características específicas importantes de retomar. Para estos autores, la madurez sexual prácticamente ha finalizado. El pensamiento abstracto gana terreno, motivando la reflexión de temas idealistas y el gozo por la discusión de ideas. También son capaces de percibir implicaciones futuras de sus actos y decisiones, aunque tienen la sensación de que a ellos no les ocurrirá ningún percance. Esta último hecho facilita los comportamientos de riesgo (Casas y Ceñal, 2013).

En esa misma perspectiva, pero desde el plano de las instancias que dan soporte e identidad al tejido social comunitario, la UNICEF plantea que en la medida en que se debilitan y rompen las redes del tejido social tradicional, la estructura de la familia se remodela y en ocasiones se destruye, disminuyendo desafortunadamente la capacidad de los sistemas de apoyo de la familia y la comunidad. Ante este escenario de debilitamiento familiar y comunitario, los adolescentes se ven obligados a hacer elecciones difíciles, sin que nadie los ayude u oriente de la mejor manera (UNICEF, 2011).

No son pocos los autores que concuerdan sobre la dificultad que representa la definición conceptual de la adolescencia, dadas las diferencias biológicas, sociales, culturales y jurídicas que varían entre países y regiones del mundo. No obstante ello, existen dos corrientes dominantes de clasificación de la adolescencia.

La primera, propuesta por la Organización Mundial de la Salud, identifica dos fases dentro de la adolescencia: la temprana (10 a 14 años) y la tardía (15 a 19 años), cuyas características cambian con relación al inicio de la pubertad, los procesos bioquímicos de madurez mental, las transformaciones físicas y las actitudes conductuales de riesgo y experimentación (OMS, 2013).

J.J. Casas y M.J. Ceñal, por su parte, integran otra subetapa, proponiendo tres fases en total: temprana (11-13 años), media (14-17 años) y tardía (17-21 años). Para estos autores, “durante este período de tiempo, los adolescentes deben de conseguir la independencia de los padres, la adaptación al grupo, aceptación de su nueva imagen corporal y el establecimiento de la propia identidad, sexual, moral y vocacional” (Casas y Ceñal, 2013, p. 22).

Para el propósito del presente trabajo pondremos énfasis en los primeros años de la adolescencia, en tanto que es el “grupo social objetivo” al que se dirige principalmente la labor del Programa de Intervención Comunitaria (PIC) que documentamos y, desde luego, el propio modelo que sugeriremos como resultado de la investigación.

Lo cierto es que no hay procesos únicos ni lineales, más aún tratándose de rasgos tan diversos y complejos como los que reúne la adolescencia. Por ello, nos parece útil y oportuno retomar el concepto general de Susana Pineda y Miriam Aliño (2013), quienes

plantean cinco características generales de la adolescencia, las cuales anotamos de manera sintética:

1. Crecimiento corporal por aumento de peso, estatura y cambios en la forma y dimensiones corporales.
2. Aumento de la masa y fuerza muscular, la maduración de los pulmones y el corazón permiten mayor rendimiento y recuperación más rápida frente al ejercicio físico.
3. Los cambios físicos y bioquímicos no siempre ocurren de manera armónica; es común la torpeza motora, incoordinación, fatiga, así como trastornos emocionales y conductuales.
4. Maduración de los órganos sexuales e inicio de la capacidad reproductiva.
5. Entre los aspectos psicosociales destacan: búsqueda de sí mismos y de su identidad; tendencia grupal; evolución del pensamiento concreto al abstracto; manifestaciones y conductas sexuales con desarrollo de la identidad sexual; fluctuaciones de su estado anímico; relaciones conflictivas con los padres, que oscilan entre la dependencia y la necesidad de separación de los mismos; actitud social reivindicativa; elección de una ocupación; necesidad de formulación y respuesta para un proyecto de vida.

No es nuestra intención abordar solo las situaciones de riesgo y vulnerabilidad que corren los adolescentes, tanto por su condición de proceso de vida como resultado del entorno de violencia en que viven. Desde luego que creemos con firmeza en sus capacidades creativas, imaginativas y de cambio. En realidad, la certeza sobre estas últimas potencialidades es uno de los motivos inspiradores de esta tesis.

Por supuesto que compartimos la visión de proceso de vida y de esperanza que promueve la UNICEF al referirse a la adolescencia. Este organismo mundial, líder en el tratamiento del tema, entre otras cosas sostiene (UNICEF, 2011, pp. 1-7):

Cuando los adolescentes reciben el apoyo y el aliento de los adultos, se desarrollan de formas inimaginables, convirtiéndose en miembros plenos de sus familias y comunidades y dispuestos a contribuir [...] los jóvenes tienen en sus manos la capacidad de romper con el ciclo de la violencia y la discriminación. Con su creatividad, energía y entusiasmo, los jóvenes pueden cambiar el mundo de forma impresionante, logrando que sea un lugar mejor, no sólo para ellos mismos sino también para todos.

[...] Los científicos creen que [...] los adolescentes que aprenden a poner en orden sus pensamientos, medir sus impulsos y pensar de forma abstracta pueden establecer bases neuronales importantes que perdurarán a lo largo de sus vidas. También creen que los jóvenes que practican deportes y actividades académicas o musicales refuerzan de forma positiva esas conexiones a medida que maduran los circuitos.

Este posicionamiento esperanzador y lleno de vitalidad hacia el presente y futuro de los adolescentes nos inspira en la búsqueda de evidencias y en la construcción de propuestas que mitiguen la angustia e incertidumbre de miles de familias chihuahuenses. Ante los escenarios de violencia privilegiamos la construcción sobre la destrucción. Y la vida sobre la muerte.

C. La intervención comunitaria como construcción sociohistórica

Superar o contrarrestar el miedo social constituye una tarea de primer orden, el centro mismo de lo que debería conformar el eje rector de la política pública que sume a todos los sectores de la sociedad para reencauzar el desarrollo regional y fortalecer el tejido social en entidades como Chihuahua, donde sigue latente el escenario de violencia extrema.

La intervención comunitaria, en este sentido, representa una alternativa que puede actuar como detonante en comunidades urbanas poco dispuestas a transformar parte de su realidad ensombrecida por el miedo social en sus expresiones de aislamiento, falta de convivencia y ausencia de participación organizada, sobre todo en proyectos de bienestar comunitario.

No son pocas las acepciones que se han construido en torno al concepto de intervención comunitaria. Entre ellas conviene recuperar, en primer lugar, la connotación que le da el Instituto Interamericano para el Desarrollo Económico y Social (INDES), dependiente del Banco Interamericano de Desarrollo. Para este instituto, la intervención constituye un conjunto de acciones orientadas a promover el desarrollo de una comunidad mediante su participación activa, convirtiéndose en actores de su propia transformación. En ese caminar, la capacitación y el fortalecimiento de la comunidad son esenciales para arribar a nuevas prácticas autogestivas (cit. por Mori, 2008).

En su mayoría, las acciones asociadas a la intervención comunitaria, política e históricamente han jugado un papel en favor de la integración y la cohesión social, una tarea que en esencia ha estado bajo la responsabilidad del Estado moderno en aras de su mejor funcionamiento y la igualdad.

De las experiencias más trascendentes de intervención comunitaria, sin duda podemos contar el caso de la escuela rural mexicana: una propuesta creativa de la posrevolución que tuvo el encargo de impulsar la integración nacional a través de la educación primaria y la alfabetización de los adultos (Aguirre Beltrán, 1970; Jiménez, 1986).

Para 1958, a pocos años de concluida la Segunda Guerra Mundial y al amparo de los ideales del *Estado de bienestar*, las Naciones Unidas acotaban al respecto: “Desarrollo comunitario es el proceso a través del cual, el propio pueblo participa, se esfuerza, se une con las fuerzas de las autoridades gubernamentales con la finalidad de mejorar las condiciones económicas, sociales y culturales de las comunidades” (Castro, 2011).

En esa época, la intervención comunitaria fue concebida como acto de gobierno, orientada a resolver lo que para la clase dirigente de los países subdesarrollados, como México, representaban los grandes problemas nacionales, y con ello avanzar en la consecución de las promesas de la modernidad.

Años después, de manera alterna y crítica, sobre todo a partir de la década de los setenta, se fueron construyendo otras propuestas de intervención en aras de la educación popular, la salud, los derechos humanos y de la mujer, los pueblos indígenas y la cultura. Su actuar político fue diverso; hubo desde quienes propusieron el diálogo con el Estado, hasta quienes decidieron su confrontación.

Quizás uno de los mejores ejemplos lo conforma Paulo Freire, cuya propuesta de intervención presupone una educación no solo como agente de conocimiento y alfabetización, sino le otorga capacidad emancipadora y de concienciación ante las

circunstancias superiores de pobreza y subdesarrollo que la determinan históricamente (Freire, 1986).

Una visión crítica de la intervención comunitaria nos lleva, por lo tanto, a despojarla de su supuesta “neutralidad”. Como estrategia de transformación que involucra a los actores sociales en la elaboración de propuestas para resolver los problemas que limitan su desarrollo, siempre contendrá principios epistemológicos que la orientan en la teoría y su práctica consecuente.

Como construcción sociohistórica, la intervención comunitaria responde a principios, necesidades, visiones, intereses y compromisos. Para su mejor comprensión se puede retomar la propuesta de Gianinna Muñoz, quien sugiere explicarse el contenido y lógica de cualesquier intervención a partir de responder las siguientes preguntas (Muñoz, 2011, p. 97):

- ¿Cómo se concibe la intervención?
- ¿Para quién es un “problema” el fenómeno que se interviene?
- ¿Por qué se produce o qué/quién es responsable de que se produzca el fenómeno que se interviene?
- ¿Cómo se comprende al profesional que interviene?
- ¿Cómo se comprende al sujeto al que se dirige la intervención?
- ¿Cuál es el fin último de la intervención o cuál es “el mejor mundo posible” por el que se trabaja?

D. Neoliberalismo, posmodernidad e intervención comunitaria

Una reflexión crítica sobre intervención comunitaria también nos lleva en la actualidad a dimensionar su viabilidad en el contexto del neoliberalismo y la posmodernidad. Como bien se sabe, el avance ascendente de la globalización significó, por muchas razones, el agotamiento del Estado de bienestar, esa visión del capitalismo que razona la necesidad de la participación del Estado en el conjunto de la economía de mercado como agente regulador y responsable de atender tareas sustantivas relacionadas al desarrollo social, enmarcadas en el discurso de la igualdad y justicia (Ramos, 2000).

No fueron pocos los programas y proyectos de intervención comunitaria operados por los Estados nacionales que vieron reducidos sus recursos y alcances, mientras otros más desaparecieron. En términos ideológicos, la discusión perdió relevancia frente a la visión de la aldea global, cuya utopía renaciente insistía en las bondades de la propiedad privada y la “mano invisible del mercado” como la mejor fuerza de regulación y equilibrio social.

El transcurrir de las últimas décadas del siglo XX y los primeros años de la centuria actual dejaron en claro que la mundialización actuó con eficacia en construir redes de intercomunicación basadas en sistemas digitales, en armonizar procesos productivos internacionales, en la aplicación intensiva de las tecnologías basadas en la microelectrónica, así como en la consolidación de grandes nodos urbanos. Sin embargo, los rostros particulares y nacionales del gran capital se diluyeron dando paso a bloques y asociaciones regionales. El consumo, como nunca antes, impone estándares a millones de personas en un flujo inimaginable de cauces y significados (Castells y Borja, 2002).

Contradictoriamente, mientras que millones de personas quedaron integradas en la lógica de la *aldea global*, el neoliberalismo ha sido incapaz de resolver la exclusión de

otros millones más, agravando sus condiciones de pobreza y marginación. Y justo en este escenario dominado por el consumismo, la falta de oportunidades y de agravamiento de la desigualdad es que suele enraizar el crimen organizado y sus diversas expresiones de violencia extrema.

No se trata del simple silogismo “a mayor pobreza mayor violencia”, sino de reconocer las condiciones históricas en que las comunidades populares urbanas se ven expuestas a tan grave situación. Da el caso de adolescentes y jóvenes pertenecientes a familias de estratos medios que debido a su acceso a los medios electrónicos, vehículos y armas se vuelven más vulnerables a los intereses del crimen organizado.

La globalidad, en términos culturales, no solo pretende modificar los patrones de consumo; también insiste en excluir lo tradicional de la innovación. Los espacios comunitarios locales, llámense barrios, colonias o pueblos, pierden importancia como referentes identitarios en aras de los grandes pactos regionales en un marco de feroz competencia. El discurso de la mundialización se empeña en demostrar lo intrascendente del quehacer local.

Por consecuencia, muchos Estados nacionales abandonaron la discusión y práctica estructurada de la intervención comunitaria como factor indispensable para el diseño y práctica de políticas públicas, propuesta que se fortalece luego de quedar al descubierto el uso discrecional de los recursos de numerosos programas sociales, así como el papel de control político que han jugado muchos de ellos.

El pensamiento posmoderno, por el contrario, presupone el respeto a la diversidad como principio indispensable para avanzar en la democracia, la cohesión social y la convivencia internacional. Además, en sentido estricto reconoce que la labor de

intervención comunitaria ha dejado de ser responsabilidad única o exclusiva de los Estados, para convertirse en una estrategia de acción de las organizaciones de la sociedad civil (Ramos, 2000).

En los hechos, los espacios comunitarios se ven lastimados, pero no perecen, menos en tiempos de crisis del neoliberalismo. La exclusión y desigualdad implícitas han encontrado valiosos actos de resistencia, prendidos de una tradición popular heredera de numerosas expresiones simbólicas, creativas, acostumbradas a las dificultades económicas, que gusta de la convivencia familiar. Como *continuo histórico* se niega a morir, buscando nuevos derroteros frente a hechos tan avasalladores como la violencia extrema.

No obstante la distancia geográfica y cultural con Alicante, España, conviene recuperar la afirmación de Natividad de la Red quien, en el V Congreso Estatal de Intervención Social, apuntaba: “Los procesos de fragmentación social provocan que los sectores impactados por los procesos de exclusión tiendan a organizarse en el contexto local a través de experiencias locales compartidas” (cit. por Ramos, 2000, p. 196).

Por otra parte, el debate en torno a la globalidad y al espacio comunitario nos obliga a precisar sobre el significado de comunidad. En su sentido antropológico, el uso de esta categoría nos remite a grupos sociales culturalmente cohesionados, los cuales comparten tradiciones, costumbres, fines, valores, territorio y espacios de alto significado para su convivencia e identidad (Bartle, 2007).

La identidad comunitaria constituye un baluarte fundamental frente a posibles acciones que alteren la vida local. Empero, también puede constituir (sobre todo cuando los liderazgos se cierran a los procesos de innovación o promueven una visión utilitarista de

estos últimos) un factor determinante para frenar acciones que redunden en la solución de problemas socialmente reconocidos por la propia comunidad.

Más aún, autores como Phil Bartle advierten de las dificultades para explicar la noción de comunidad en los contextos urbanos. Para él, en términos tendenciales la comunidad urbana es más heterogénea y compleja, además de que mantiene vínculos más imprecisos, lo cual hace más difícil su organización (Bartle, 2007).

La advertencia anterior remite necesariamente a una reflexión superior si el objetivo es alcanzar resultados favorables en acciones de intervención comunitaria en espacios urbanos permeados por el miedo social, donde existe poco o nulo camino recorrido. La esencia del concepto de comunidad debe persistir como unidad social y cultural, sin olvidar que, como toda elaboración teórica, en la actualidad también enfrenta los retos de la realidad virtual, cuyos efectos han modificado el sentir y actuar de las propias comunidades.

En un interesante escrito, Iráis Barreto, Luis Fernández y Claudia Martínez subrayan que aún en nuestros días, los organismos internacionales de cooperación y los mismos Estados todavía tienden a asociar y a reducir lo local y lo comunitario con el territorio y con lo rural (Barreto *et ál.*, 2001, p. 62). Lo anterior desafortunadamente incide en detrimento de propuestas creativas e innovadoras construidas desde las comunidades urbanas. Más todavía si se mantienen reservas o posiciones de prejuicio y oposición frente a sus capacidad autogestiva o una posición unilineal de entender la intervención comunitaria como asunto exclusivo de las instituciones de gobierno.

E. Promoción cultural y desarrollo de competencias autogestivas

Si la esencia de comunidad radica en sus componentes culturales, es de suponerse que la promoción cultural –como acto planificado de intervención comunitaria con fines específicos, identificada como animación sociocultural por algunos estudiosos de la materia– nos tiene reservada un sinnúmero de oportunidades para contrarrestar el miedo social en grupos sociales urbanos expuestos a la violencia extrema.

Para Ezequiel Ander-Egg, “la animación sociocultural es manifiesta cuando se logran movilizar recursos humanos a través de un proceso participativo que detona capacidades y potencialidades latentes en los individuos, grupos y comunidades” (Ander-Egg, 2000). En esa misma vertiente, la UNESCO explica la animación sociocultural como el conjunto de prácticas sociales enfocadas a promover la iniciativa y la participación de las comunidades en acciones y procesos relacionados a su propio desarrollo (UNESCO, 2012).

Ante el miedo, la desesperanza y la descomposición social, la cultura representa una valiosa alternativa que ofrece valiosas oportunidades para la convivencia, el diálogo y la participación, soportadas en la lógica de la tradición de los participantes. Como expresión artística puede irradiar su mensaje estético de respeto a lo diverso, de trabajo colaborativo y aprendizajes permanentes. De igual forma, potencia las bondades de la inteligencia creativa muy propias de nuestra sociedad, a pesar de las circunstancias de adversidad presentes (Carrera, 2011).

Se insiste en las potencialidades de la cultura y las artes por su naturaleza recurrente de confrontar la realidad del entorno con lo sensorial. Una sociedad con miedo demanda espacios de expresión individual y colectiva cuyo margen de libertad permita ir retomando paulatinamente la confianza perdida. La participación activa y organizada se vuelve el

punto de ida y retorno en fascinantes viajes que nos hacen imaginar, reflexionar, descubrir capacidades y seguir construyendo utopías inspiradoras.

Compartir tradiciones, actuar, exponer objetos significativos, cantar, pintar, plantar árboles, promover el respeto por los perros callejeros, recuperar los saberes gastronómicos, visitar museos y exposiciones, impulsar la lectura, los huertos familiares, participar en bandas, mariachis, rondallas, grupos de teatro y coros y promover la construcción de espacios culturales, entre otras acciones, pueden ser parte del mismo proceso de intervención comunitaria.

Como harina que amasa el mismo pan, todas estas acciones se dirigen a detonar procesos de enseñanza para la participación organizada, y con ello comunidades más sólidas y fuertes que logren prevenir y contrarrestar el miedo social bajo el criterio de aprender a construir caminos al andar.

Ahora bien, dado el contexto mundial y nacional actual, resulta más previsible el éxito de las organizaciones de la sociedad civil para llevar a cabo este tipo de intervención comunitaria, siempre y cuando reúnan las condiciones mínimas para llegar a buen puerto con tan importante reto. Por supuesto que no es en sí la condición de ONG u OSC (organización de la sociedad civil) lo que augura buenos resultados, sino su claridad programática, operativa y de gestión.

Punto esencial de la agenda a lo largo de la intervención lo conforma la credibilidad y reconocimiento que se logre establecer con los actores sociales participantes. Su participación organizada y compromiso dependen en buena medida de esta compleja tarea: sumar voluntades en un proceso basado en el desarrollo de competencias autogestivas. Barreto, Fernández y Martínez (2001, p. 66) sostienen que una intervención comunitaria

exitosa parte de una demanda efectiva, genera procesos de aprendizajes y se soporta en tres valores: el reconocimiento, la solidaridad y la comunicación.

F. Principales retos en la construcción de un modelo de intervención comunitaria para contrarrestar el miedo social en adolescentes

La construcción de un modelo de intervención comunitaria (MIC) presupone un conjunto de ideas conceptuales y propuestas específicas coherentemente articuladas a partir de un proceso o experiencia empírica. El ejercicio práctico previo constituye, en rigor, el principal elemento de contrastación entre una propuesta base –en nuestro caso, el impulsado por Umbral AC a través de su Programa de Intervención Comunitaria– y los resultados obtenidos entre los adolescentes y su entorno social.

Visto así, la documentación del proceso de intervención conlleva la aplicación de diversas herramientas etnográficas que permitan ir sumando paulatina y progresivamente observaciones e información escrita y oral de campo, en un caminar lleno de complejidades, tal cual es la realidad social que se investiga con propósitos de contrastación hipotética.

Resultado de la suma de datos y registros, donde el estudio de caso constituye en términos metodológicos el rumbo de la búsqueda en la indagación, se presenta el principal objetivo: *la construcción de un modelo replicable en circunstancias semejantes*.

A continuación enlisto los tres retos más importantes a los que debe responder esta fascinante tarea, tan útil y necesaria para miles de adolescentes de pueblos y ciudades de México y el mundo sometidos al yugo de la violencia extrema:

1. En primer lugar, reivindico el carácter científico del modelo. No se pretende elaborar un documento lleno de gustos personales o de intereses gubernamentales. Se trata, por el contrario, de un texto objetivo producto de un largo camino de investigación científica basado en métodos y técnicas de investigación probados y cuyos resultados dan cuenta de una realidad comunitaria compleja y diversa. En ese sentido, los actores sociales principales: adolescentes, niños y padres de familia, son observados en su calidad de seres humanos, provistos de rasgos culturales mediados por las ideologías dominantes, el consumismo y una rica tradición popular. Ahora bien, el carácter científico se logra no por la aparente “neutralidad” de los instrumentos y de las teorías referentes, sino por la permanencia durante horas y horas de observación, registro y levantamiento de datos con rigurosidad en su técnica.
2. Un segundo reto, no menos importante por cierto, es lograr un modelo capaz de superar el “particularismo” del miedo social presente en la sociedad chihuahuense en los últimos cinco años. Para ello, las propuestas deberán encaminarse en escenarios más diversos y plurales; se dejará de hablar de los adolescente de las ciudades de Juárez y Chihuahua para adentrarse al ámbito de la adolescencia en general como proceso de vida con riesgos y virtudes propios de la naturaleza humana, más que de su condición cultural y social como chihuahuenses. De igual forma, más que de centros urbanos específicos se tendrá que hablar de realidades territoriales donde la violencia extrema genera consecuencias insoslayables, como el miedo social entre los adolescentes.

3. Un tercer y último reto se relaciona con la capacidad de lograr entre los futuros usuarios y seguidores una actitud creativa, convencidos de que un modelo para su éxito necesita desdoblarse de manera dinámica. Pensar que se trata de un decálogo o el abecé contra la violencia extrema es avivar fuego inútil. Existen numerosas experiencias que han apostado por el “deber ser” desde la visión dogmática y de manual que en el fondo reflejan una concepción “mecanicista”, pues ilusamente se pretende acomodar la realidad a factores predeterminados. Compartimos el principio de que la realidad, por su propio carácter dinámico y evolutivo, siempre termina por superar a la capacidad de conceptualización. En ese sentido, más que perseguir un modelo concluyente, lo relevante es marcar sendero para su enriquecimiento permanente, donde el concepto general se comparte, sin olvidar lo contrastante y plural que puedan ser las comunidades donde detone la intervención.

2. Objetivo

El propósito principal de la tesis consiste en documentar la experiencia del Programa de Intervención Comunitaria (PIC) que ha llevado a cabo entre 2012 y 2014 Umbral AC con adolescentes de colonias de alta vulnerabilidad social de las ciudades de Juárez y Chihuahua, y con base en ello elaborar un modelo de intervención aplicable en contextos semejantes.

3. Importancia de la investigación

La tesis tiene el interés de motivar la reflexión crítica principalmente entre los planificadores, promotores y gestores del desarrollo comunitario, sobre todo entre quienes advierten a la cultura como una alternativa para lograrlo. También resultará de utilidad para enriquecer la visión y práctica de algunas organizaciones de la sociedad civil y los gobiernos locales, principalmente quienes consideran a la intervención comunitaria como estrategia de trabajo pertinente para contrarrestar los efectos de la violencia extrema.

Desde la antropología, un estudio de caso sobre la relación entre violencia extrema y la adolescencia significa aportar datos etnográficos y empíricos sobre un tema escasamente abordado a la luz de la intervención comunitaria. En ese sentido, se abonará al conocimiento académico del tema, además de enriquecer el análisis de diagnósticos y programas de acción que de él se deriven. Más aún si se trata de aportar al desarrollo individual y colectivo de los propios adolescentes.

Luego de avanzar en el estado del conocimiento o los términos de la cuestión, como suele llamarse a la revisión teórica asociada a un problema de investigación, corresponde precisar sobre el método de investigación, las técnicas e instrumentos que guiaron la investigación, permitiendo documentar científicamente los hallazgos encontrados en campo. De eso trata el siguiente capítulo.

CAPÍTULO II

MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

Las preguntas de investigación

En el diseño de investigación, la presentación y conceptualización del problema son fundamentales para organizar los propósitos y los elementos teóricos que orientan la discusión. De igual forma contribuyen a dirigir la búsqueda de información documental y de campo con base en las preguntas de investigación planteadas para intentar resolver el déficit de conocimiento identificado.

La pregunta clave, en ese sentido, juega el papel preponderante a lo largo de la investigación. Es el punto de arranque y la conclusión de una ciclo de indagación amplio y complejo. Todos los esfuerzos se destinan a responderla, en tanto constituye el corazón mismo del propósito planteado.

Para el caso de la presente tesis, la pregunta clave fue: ¿cómo documentar desde la antropología (estudios de caso) la experiencia del Programa de Intervención Comunitario abocado a contrarrestar el miedo social en adolescentes de veinte colonias de alta vulnerabilidad social de las ciudades de Juárez y chihuahua, que permita diseñar un modelo de intervención aplicable en escenarios sociales semejantes?

Derivadas de la pregunta central, o clave, se establecieron otras de orden secundario, no por ello de menor importancia. Sin embargo, su alcance y connotación abarcan solo aspectos parciales del contenido de la investigación. Estas subpreguntas fueron:

- ¿Qué tipo de estrategias e instrumentos de investigación deben aplicarse en el estudio de caso para recuperar la información que permita afirmar que es posible contrarrestar el miedo social desde la intervención comunitaria basada en la promoción cultural?
- ¿No obstante el miedo social producto de la violencia extrema, los adolescentes de colonias de alta vulnerabilidad social están dispuestos a participar organizadamente en espacios comunitarios y mejorar algunos de sus consumos culturales?
- ¿Los procesos creativos resultado de los talleres de animación sociocultural son una estrategia esencial para que los adolescentes adquieran nuevos aprendizajes, decidan participar en el núcleo comunitario y mejoren sus consumos culturales?
- ¿Los eventos artísticos y culturales representan un puente de comunicación entre los núcleos comunitarios y el entorno social?
- ¿La educación comunitaria es un proceso efectivo para desarrollar la participación organizada de la comunidad?

El PIC como estudio de caso

A. La antropología y el estudio de caso como método de investigación

La investigación antropológica, como bien se sabe, tiene sus raíces en los estudios etnográficos impulsados por las potencias colonialista europeas en los siglos XVIII y XIX. En aquel tiempo la estrategia de documentación de las “otras culturas” se centró básicamente en la recolección de datos de campo, o empíricos, que fueron usados para describir las

condiciones de vida, organización social, religiosidad y tradiciones de los pueblos colonizados, entre otros aspectos.

Fue hasta ya entrado el siglo XX que la antropología desarrolló sus principios como ciencia al configurar su objeto de estudio, método y técnicas de recolección de datos (Malinowsky, 1986). Desde entonces, la investigación antropológica se ha caracterizado por su ardua labor de campo. La observación de hechos significativos y la recopilación de información cualitativa, mediante registros, entrevistas a profundidad y testimonios de los actores sociales involucrados constituyen aspectos nodales de su proceso de documentación y comprobación científica.

Para nadie es nuevo afirmar que la investigación antropológica o etnográfica se inscribe dentro de los diseños cualitativos y que el *estudio de caso* representa la esencia de su método. Algunos autores, como John Creswell, sostienen que el origen de los diseños cualitativos provienen de la etnografía cultural (Creswell, 2003).

Una y otra vez los antropólogos se empeñan en documentar casos específicos o particulares no porque le preocupen las regularidades frente a otros casos y así demostrar su científicidad. Seguros están de que esto último estriba en la rigurosidad y calidad misma que se aplique en la recolección y análisis de los datos de campo.

El estudio de caso antropológico es resultado de un largo proceso de indagación, rico en singularidades culturales; suele ser confrontado o contextualizado con teorías generales para derivar en pensamientos holísticos superiores. Como estudio específico aporta información tan fina y precisa que llega, incluso, a enriquecer, confrontar y desechar visiones o teorías interpretativas del mundo cultural de pueblos, grupos, comunidades y sociedades complejas.

En esa lógica de pensamiento cobra relevancia lo escrito por el metodólogo estadounidense Roberto Yin cuando afirma que el estudio de caso, como método de investigación, debe recorrer un camino difícil que pone a prueba al mejor de los investigadores, ya que exige procedimiento preespecificados y sistemáticos.

Los procesos que se siguen para recuperar información deben ser explícitos y claros, con la versatilidad que cada investigador pueda imprimirle según los propósitos que se persiguen y la propia realidad de que se trate. Justamente, subraya Yin, la validación de campo y fiabilidad dependen de la claridad metodológica y los instrumentos de investigación que se apliquen en concordancia (Yin, 2009).

Asimismo, insiste sobre la importancia de la estrategia analítica. Para él, todos las investigaciones empíricas, incluyendo estudios de caso, tienen una “historia” qué contar. Una historia con principio, desarrollo y final elaborada a partir de datos cuyo hilo conductor es la estrategia analítica establecida. Esta última, a juicio de Yin, ayudará a tratar la evidencia de manera justa, elaborar conclusiones convincentes y descartar interpretaciones alternativas.

Por su parte, los españoles Gregorio Rodríguez, Javier Gil y Eduardo García proponen que el estudio de caso de forma general se basa en el razonamiento inductivo. Para ellos, los conceptos, hipótesis y generalizaciones surgen a partir del examen minucioso de los datos. Se caracteriza por el descubrimiento de nuevas relaciones y conceptos, más que por la verificación de hipótesis preestablecidas. Los hallazgos empíricos pueden dar pie a nuevos significados, confirmar lo que se sabe o enriquecer la visión sobre los hechos analizados (Rodríguez, Gil y García, 1996).

Afirman con énfasis que la rigurosidad de la investigación se logra al cumplir con los criterios de suficiencia y adecuación de los datos. *La suficiencia* refiere a la cantidad de datos recuperados, más que al número de sujetos entrevistados, y se consigue cuando se da un estado de “saturación informativa” (la nueva información deja de ser significativa). *La adecuación* corresponde a la selección de la información conforme las “necesidades teóricas del estudio y del modelo emergente”.

De manera más específica, la antropóloga mexicana Victoria Novelo sostiene que cuando la antropología habla de estudios de caso se refiere a “la investigación de un fenómeno social, un tema, un pueblo, un proceso, definido y acotado como su nombre lo indica” (Novelo, 2013, p. 1). Además, reitera que entre más profundo sea el estudio en cuanto a tiempo de investigación de campo y construcción teórica (teorías afines, perspectivas de análisis y visiones filosóficas), mayores posibilidades se tienen de lograr narraciones etnográficas enriquecedoras.

Por otro lado, cabe mencionar que autores como J.L. Álvarez-Gayou sugieren que en los últimos años los métodos de la etnografía se han refinado y diversificado. Hoy, a diferencia de los intereses que motivaron a los etnógrafos del pasado, su investigación se vincula más a la acción y en no pocos casos se inscribe como parte de la crítica social. Las narraciones emotivas y grandiosas de antaño se sustituyen, asimismo, por teorías más locales y de menor escala, ajustadas a problemas y situaciones específicas (Álvarez-Gayou, 2003).

Justo en esta perspectiva es que nos parece oportuno y pertinente retomar la ya larga experiencia de la antropología mexicana en materia de estudios de caso. Mediante este método históricamente asume el reto de documentar hechos trascendentes para nuestra

sociedad, tal como lo son las acciones culturales frente al miedo social de los últimos años. Su compromiso es ir más allá de la descripción etnográfica y avanzar en una propuesta útil para comunidades expuestas a la violencia extrema.

B. Criterios generales para el estudio de caso del Programa de Intervención Comunitaria

El estudio de caso sobre el Programa de Intervención Comunitaria comprendió los veinte núcleos comunitarios que lo conforman en igual número de colonias, en las ciudades de Juárez y Chihuahua, durante el periodo de tiempo comprendido entre agosto de 2011 y diciembre de 2014.

De los veinte núcleos comunitarios seleccionamos cinco representativos, donde se profundizó la observación y los registros etnográficos, así como las entrevistas a los actores sociales involucrados. Más adelante explicamos los criterios seguidos para dicha selección.

El uso de instrumentos de campo, así como la información obtenida, fue abundante y suficiente. Permitió avanzar con registros de calidad y de gran provecho en la fascinante tarea de la descripción etnográfica y la construcción teórica explicativa.

Decidimos complementar el estudio de caso, tal como lo sugiere Roberto Yin, con una encuesta a los adolescentes participantes, tanto para evaluar el comportamiento de la violencia extrema en las colonias y las condiciones socioeconómicas de las familias de los adolescentes, como para determinar el comportamiento de los adolescentes con relación a sus consumos culturales y su disposición a participar organizadamente en su comunidad (Yin, 2009).

Los sitios

La tabla 1 precisa la ubicación de los veinte núcleos comunitarios, por colonia y ciudad, que integran el estudio de caso. En estas colonias, como se verá más adelante, durante los últimos seis años se han suscitado numerosos hechos relacionados con la violencia extrema e inseguridad, generando miedo social entre los adolescentes y sus familias.

Identificar el origen de las colonias (regular o irregular) parece oportuno, porque constituye un indicador que permite tener el antecedente sobre prácticas, experiencias y culturas organizativas proactivas entre los padres de familia, en especial en comunidades de los asentamientos irregulares.

Sin embargo, también debemos anotar que desafortunadamente el movimiento urbano popular de los años ochenta y noventa del siglo pasado dejó herencias dañinas para la participación democrática. El clientelismo, la colaboración condicionada y los liderazgos autoritarios siguen presentes como prácticas enraizadas, muy difíciles de desterrar.

Tabla 1. Ubicación de los núcleos comunitarios por colonia					
Ciudad	Colonia	Origen colonia	Pobreza	Tipología vivienda	Infraestructura y equipamiento
Juárez	Ampliación Felipe Ángeles*	Irregular	Muy alta	Autoconstrucción y materiales de desecho	Inexistente
	Anapra	Irregular	Alta	Autoconstrucción y materiales de desecho	Escasa
	Josefa Ortiz	Irregular	Muy alta	Autoconstrucción y materiales de desecho	Inexistente
	Siglo XXI / Durango	Irregular	Alta	Autoconstrucción y materiales de desecho	Escasa
	Héroes de la Revolución	Irregular	Alta	Autoconstrucción y materiales de desecho	Inexistente
	Oasis*	Regular	Baja	Interés social	Regular
	Pancho Villa	Irregular	Alta	Autoconstrucción y materiales de desecho	Escasa

	Henríquez Guzmán	Irregular	Muy alta	Autoconstrucción y materiales de desecho	Escasa
	J. del Aeropuerto / Villa Colonial	Regular	Baja	Interés social	Media
	El Granjero	Irregular	Baja	Autoconstrucción	Escasa
	Zaragoza*	Irregular	Alta	Autoconstrucción	Escasa
	Morelos	Regular	Baja	Interés social	Escasa
Chihuahua	Sahuaros	Regular	Baja	Autoconstrucción	Escasa
	Rodolfo Fierro	Regular	Alta	Autoconstrucción	Escasa
	Infonavit Nacional	Regular	Baja	Interés social	Aceptable
	Infonavit Saucito*	Regular	Media	Interés social	Escasa
	Santa Cecilia	Regular	Alta	Autoconstrucción	Escasa
	Porvenir	Regular	Alta	Autoconstrucción y materiales de desecho	Inexistente
	Unidad Proletaria*	Irregular	Media	Autoconstrucción	Media
	La Popular	Regular	Media	Autoconstrucción	Media
* Núcleos representativos del estudio de caso.					

Con relación a la pobreza, los indicadores empleados “muy alta”, “alta”, “media” y “baja”) refieren a colonias pobres de familias trabajadoras con bajos ingresos económicos. No obstante ello, conviene precisar que la connotación “muy alta” se relaciona con los casos de mayores limitaciones en ingreso familiar y, por ende, escasa capacidad de consumo de bienes y servicios materiales y culturales.

En sentido opuesto, “baja” no significa ausencia de pobreza, sino una pobreza menor a causa del ingreso familiar, el cual da oportunidad de adquirir o disponer de un poco más de bienes de consumo alimenticio, escolar, aparatos domésticos y, en algunos casos, de medios de transporte.

En una gradación intermedia quedan los indicadores “alta” y “media”. Cabe mencionar que para la elaboración de estas categorías nos basamos en información del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi) asociada a las áreas geoestadísticas

básicas (AGEB), además de la disponible en el Instituto Municipal de Investigación y Planeación (IMIP) de Juárez, más la recuperada en campo.

Las tipologías de vivienda (“autoconstrucción” e “interés social”) contribuyen a definir el perfil socioeconómico de las familias de las colonias. La categoría “autoconstrucción y materiales de desecho” corresponde a las colonias con menores ingresos, donde la vivienda incorpora diversos materiales de reúso, sobre todo en Ciudad Juárez, donde se aprovechan maderos, plásticos, cartones, fierros, entre otros objetos desechados en los Estados Unidos, principalmente.

La vivienda por autoconstrucción es la tipología dominante y nos remite a ese esfuerzo familiar de ir construyendo con el paso de los años, que suele llegar a décadas, el espacio familiar. Así, resulta relativamente sencillo identificar las principales etapas constructivas de una vivienda de estas colonias cuando los padres de familia lo asocian a la edad de los hijos.

La categoría “interés social”, por último, corresponde a las familias que cuentan con *empleo formal* que les posibilita el acceso a créditos gubernamentales de vivienda construidas en agrupamiento horizontal, con accesos y calles pavimentadas, servicios públicos y, en la mayoría de los casos, con disposición de espacios públicos para la convivencia.

Finalmente, el indicador de infraestructura y equipamiento señala la disposición de espacios abiertos y construidos, instalaciones y equipo necesario para favorecer el encuentro y convivencia comunitaria entre las familias de las colonias. Sin duda, un factor esencial para el fortalecimiento del tejido social en grupos afectados por la violencia e inseguridad.

Cinco fueron los criterios contemplados para determinar los cinco núcleos representativos del estudio de caso:

1. Se mantuvo la proporcionalidad en cuanto a los núcleos comunitarios de las ciudades de Juárez (12) y Chihuahua (8).
2. Las colonias seleccionadas se localizan en puntos extremos o distantes de las ciudades.
3. En Ciudad Juárez identificamos tres grupos diferenciados de colonias de acuerdo con los indicadores de origen de la colonia, pobreza, tipología de las viviendas e infraestructura y equipamiento. Las tres colonias seleccionadas son representativas de estas agrupaciones.
4. En Chihuahua capital sucede lo mismo; es decir, la selección de las dos colonias se hizo con base en dos agrupaciones generales.
5. Un último criterio fue que en el núcleo de Zaragoza –a diferencia de los diecinueve restantes, donde se trabaja con adolescentes tempranos y niños–, los beneficiarios directos son adolescentes preparatorianos mayores de 15 años.

Los participantes

El diagrama de la figura 1 ayuda visualmente a explicar el esquema de trabajo que sigue el Programa de Intervención Comunitaria en las veinte colonias. Basándonos en este modelo describimos a continuación los participantes del estudio de caso, detallando las particularidades que los distinguen y vuelven valiosos para la investigación.

1. Adolescentes y niños. Son los actores sociales más importantes del estudio, en tanto beneficiarios principales del PIC.

2. Padres de familia y abuelos. También son beneficiarios directos del PIC; su labor es de apoyo a los procesos creativos y en las actividades comunitarias.
3. Educadores comunitarios. Coordinan el proceso de intervención en todas sus vertientes promoviendo la participación organizada de la comunidad.
4. Talleristas. Responsables de detonar los procesos creativos con los adolescentes y niños que participan en los talleres de animación sociocultural.
5. Supervisores de programa. Dan seguimiento y evalúan el trabajo de los núcleos documentando el proceso de intervención.

Fig. 1. Esquema de trabajo del PIC



Los instrumentos

La recolección de información de campo se llevó a cabo a través de siete instrumentos, algunos de ellos con variantes debido a que se adecuaron para los diferentes participantes.

La mayoría, salvo el número dos, son de orden cualitativo y se construyeron basados en experiencias propias derivadas de investigaciones anteriores.

Buena parte de la aplicación de los instrumentos, obvia decirlo, la concentramos en los cinco núcleos comunitarios representativos del estudio de caso.

El instrumento número 1 persigue esencialmente ahondar en el conocimiento de las colonias donde se lleva a cabo el PIC: historia mínima, ubicación en la ciudad, índice de marginalidad (AGEB), dotación de infraestructura, tipologías de vivienda y los espacios públicos (condiciones del equipamiento).

El instrumento número 2 consistió en una encuesta que aplicamos a los adolescentes en tres ocasiones secuenciadas, según avanzó el proceso de intervención: mayo 2012, diciembre 2012 y diciembre 2013. Fue muy importante para recuperar información determinante sobre los propios adolescentes y sus familias, los hechos de violencia extrema presentes en las colonias, los consumos culturales dominantes y la disposición a la participación organizada. El propósito central fue generar información agrupable de forma relativamente sencilla en bases de datos que nos permitiera enriquecer la descripción etnográfica, sin ninguna pretensión de realizar cruces o manejo de variables controladas.

En la tercera aplicación de la encuesta, no contemplada inicialmente en el plan de trabajo, decidimos reducir el número de preguntas a la luz de los resultados obtenidos en las dos primeras. Nos enfocamos en aquellos aspectos que de forma emergente adquirieron mayor relevancia en el desarrollo de la propia investigación.

La encuesta fue contestada en las tres aplicaciones por 199, 228 y 198 adolescentes y niños, respectivamente.

La guía para el registro de observación, el instrumento número 3, fue una herramienta utilizada permanentemente durante la investigación de campo. Su contenido principal fue retomado de Gianinna Muñoz (2011), quien sugiere documentar cualquier trabajo de intervención con base en las preguntas que incorporamos a la guía. Son interrogantes que nos permitieron atender las particularidades, sin perder de vista el propósito general que motivaba la actividad observada.

En total obtuvimos 103 registros de observación realizados en talleres de animación sociocultural, encuentros de núcleos comunitarios, eventos de Arte en Comunidad y actividades de educación comunitaria.

Los hallazgos de la investigación de campo que fuimos encontrando nos hicieron modificar el plan inicial. Las historias de vidas de los actores sociales involucrados, tanto de los beneficiarios del programa como sus promotores, era un aspecto ineludible para comprender mejor la ruta, las visiones y las experiencias que estaba dejando el proceso de intervención comunitaria a través de las diferentes actividades.

Por ese motivo, la guía de entrevista se adecuó para aplicarse a los adolescentes, padres de familia-abuelos, talleristas y educadores comunitarios. Fueron dieciséis historias de vida las que realizamos, nueve en Ciudad Juárez y las siete restantes en Chihuahua capital.

Por otra parte, las entrevistas individuales (instrumento número 5) las llevamos a cabo para profundizar, desde la visión de los propios actores sociales, acerca de aspectos torales que documentamos previamente con los registros de observación y la encuesta. Nos referimos a la vida familiar, identidad con la colonia, su relación con Umbral y los

beneficios que le ha dejado, hasta la generación de procesos creativos y la importancia de la organización comunitaria.

Aplicamos diez entrevistas individuales, cinco en cada una de las ciudades que abarca el estudio de caso.

El instrumento número 6, el cual es prácticamente el mismo que la herramienta anterior, nos dio la oportunidad de obtener un mayor número de opiniones y puntos de vista de los participantes en un periodo de tiempo relativamente corto. Más que profundizar en información, nos propusimos contrastarla mediante respuestas cortas.

El último instrumento utilizado, el número 7, contó con cuatro variantes y se contestó de manera escrita por los participantes. Su principal propósito fue recuperar testimonios escritos sobre los procesos creativos generados en los talleres de animación sociocultural. La investigación previa nos decía que estos procesos han jugado un papel determinante en la estrategia de intervención.

Al final del camino obtuvimos 92 testimonios de adolescentes y niños, 16 de talleristas, 8 de educadores y 2 de supervisores de programa.

La recolección de datos

El proceso de investigación de campo comprendió dos etapas, la exploratoria y la propiamente de recopilación de datos, las cuales explicamos a continuación de manera sucinta:

1. EXPLORATORIA

Esta primera etapa, comprendida entre octubre de 2011 y mayo de 2012, tuvo la meta de lograr un reconocimiento general en campo de las colonias donde funcionan los veinte núcleos comunitarios del PIC. De igual forma, fue el momento de construir mecanismos de comunicación y confianza sobre el trabajo de investigación con los educadores comunitarios, los talleristas y, sobre todo, con los adolescentes participantes. Los educadores comunitario, según la colonia donde trabajan la intervención, colaboraron con el llenado de la guía. De forma paralela se consultaron los índices de marginalidad que maneja el Inegi a través de las AGEB.

Al final de esta etapa tomamos la decisión de seleccionar los cinco núcleos representativos del estudio de caso. También evaluamos las opciones de espacio más convenientes para aplicar las entrevistas de la siguiente etapa.

2. RECOPIACIÓN DE DATOS

En esta segunda etapa (mayo 2012-marzo 2014), la de trabajo de campo más sistemático, intenso y profundo, aplicamos la mayoría de los instrumentos: la encuesta en sus tres emisiones, guía de observación de forma permanente en los cinco núcleos representativos y en los encuentros de núcleos comunitarios de Chihuahua y Ciudad Juárez, historias de vida, entrevistas a profundidad individuales y colectivas, además del instrumento sobre procesos creativos (testimonios por escrito).

De igual forma se revisaron los informes de trabajo elaborados por Umbral AC a las diferentes instituciones patrocinadoras de proyectos, tanto públicas como privadas.

C. Intervenciones

Las intervenciones durante el proceso de investigación se hicieron con el consentimiento tanto de los participantes como de la asociación civil Umbral, en su carácter de promotora del PIC. En los casos en que se usaron los nombres propios se solicitó autorización de los entrevistados sin encontrar oposición en ninguno de los casos.

Las tres emisiones de la encuesta fueron contestadas por los adolescentes y niños durante el horario de los talleres de animación sociocultural, contando con el apoyo de los educadores y supervisores para el llenado de las mismas.

Las observaciones se hicieron con estancias prolongadas durante el desarrollo de los talleres, los eventos culturales de Arte en Comunidad, las actividades comunitarias y los encuentros de núcleos comunitarios. Con mucho respeto a la actividad que se llevaban a cabo, sobre todo por los adolescentes y niños, se complementaba la observación con algunas preguntas dirigidas para la mejor respuesta de la guía. Lo anterior sin menoscabo de agregar comentarios que ayudaran en la comprensión de los hechos que se describían.

Las entrevistas a profundidad y las historias de vida que fueron registradas en audio, video y fotografía las aplicamos en los espacios tradicionales donde se realizan los talleres de animación sociocultural y en las viviendas de los adolescentes, padres de familia y educadores participantes. En Chihuahua, la sede de la oficina de Umbral AC, en el centro antiguo de la ciudad, fue un espacio idóneo para llevar a cabo esta sustantiva tarea de investigación.

Por último, en el caso de los testimonios por escrito sobre procesos creativos, a los adolescentes se les pidió contestar el cuestionario durante el horario del taller de animación sociocultural. Los educadores comunitarios, talleristas y supervisores dispusieron del tiempo necesario y del lugar más conveniente para hacerlo.

D. Confiabilidad y validez de los procesos

La confiabilidad y validez de los procesos seguidos durante la recolección de datos lo sustentamos en el rigor metodológico y técnico seguido tanto en la elaboración de los instrumentos como en la estrategia de investigación etnográfica de estudio de caso. En ese sentido, destacamos cinco elementos que estuvieron presentes y caracterizaron a los procesos realizados:

1. En primer lugar, cabe subrayar que el estudio de caso se basó esencialmente en la observación prolongada y sistemática, así como en entrevistas a profundidad que permitieron una rica y sustancial recolección de datos.
2. De igual forma, cada uno de los instrumentos fue diseñado con claridad de propósitos, atendiendo las preguntas de investigación y con la flexibilidad necesaria de adecuarse a los hallazgos que marcaron nuevos derroteros en la investigación.
3. En tercer lugar, es importante anotar que los instrumentos fueron revisados por el director de tesis y otros colegas con experiencia en investigación de este tipo. La encuesta, en especial, fue *piloteada* con algunos adolescentes para desechar o corregir preguntas mal formuladas. Su nivel de confianza es de 95% y 5% su margen de error. La selección de los sujetos a encuestar se hizo de manera

situacional; es decir, se realizó a los asistentes a los talleres el día de la aplicación, sin previo aviso a los usuarios.

4. Las intervenciones que llevamos a cabo para recolectar los datos se dieron principalmente en los espacios “naturales” de trabajo del Programa de Intervención Comunitaria. A los adolescentes jamás se les descontextualizó en las observaciones, entrevistas a profundidad y los testimonios escritos. Salvo en algunos casos, se acudió a sus viviendas, logrando ambientes de confianza y certidumbre.
5. Por último, siempre se mantuvo un pleno respeto a la libertad de expresión de los actores involucrados. Nunca hubo condicionantes de ningún tipo para lograr la colaboración de los participantes; quien no quiso o no pudo hacerlo se le respetó su decisión, aunque en verdad fueron muy pocos casos los que se presentaron en este sentido.

Análisis de datos

El análisis de datos, como paso intermedio o de enlace entre la recolección de información y la presentación de resultados, tuvo esencialmente el objetivo de organizar precisamente la información recolectada, para con ello continuar por el camino de la validez científica.

En los estudios de caso de orden etnográfico o antropológico, el sustento científico en el análisis de datos se logra gracias a la rigurosidad que se mantiene en la construcción de bases de datos cualitativas, los agrupamientos basados en categorías preestablecidas (miedo social, consumos culturales, participación organizada, educación comunitaria) y categorías emergentes (procesos creativos), uso de testimonios orales y escritos sin

alteraciones de ningún tipo y, de requerirse, manejo estadístico apegado a la técnica matemática.

Cabe mencionar que en el análisis de datos resultado de la observación, entrevista a profundidad y testimonio por escrito fue tan importante encontrar recurrencias que marcaron tendencias, como identificar particularidades que dieran fortaleza al estudio de caso.

Así, por ejemplo, los datos recolectados a través de la guía para conocer el perfil socioeconómico de las veinte colonias efectivamente permitieron construir expedientes técnicos que a su vez hicieron posible trabajar agrupaciones o conjuntos basados en las categorías de origen, pobreza, tipologías de vivienda e infraestructura y equipamiento.

Las bases de datos resultado de las tres emisiones de la encuesta dieron pie a establecer condiciones, comportamientos y tendencias presentes en los adolescentes, sus familias y su entorno basado en el análisis comparativo.

Los registros de observación, con sus narraciones descriptivas y reflexivas, le abonaron al análisis *fino* de los resultados que se iban dando progresivamente en los núcleos comunitarios. Hablamos de los avances, problemas y dificultades que se presentaron en los talleres, encuentros, eventos culturales y actividades comunitarias como resultado del proceso de intervención comunitaria.

Las transcripciones de las entrevistas a profundidad e historias de vida, así como los testimonios escritos sobre procesos creativos, fue la mejor manera de corroborar de forma oral y escrita por parte de los propios participantes, las vicisitudes y complejidades de un programa de intervención comunitaria de alto impacto social. También aquí el análisis fino

de los datos dio oportunidad de enriquecer argumentos en la perspectiva de responder las preguntas de investigación planteadas inicialmente.

Anexo

Esquemas de los instrumentos

Instrumento 1

GUÍA / PERFIL SOCIOECONÓMICO DE LA COLONIA

Colonia _____ Ciudad _____

1. Historia mínima de la colonia (año de fundación, tipo de asentamiento, liderazgos):

2. Ubicación en la ciudad y límites del polígono de la colonia (planos):
Anexos 1 y 2.

3. Índice de marginalidad según las AGEB correspondientes:

AGEB	Índice de marginalidad	Comentarios

4. Dotación de infraestructura en la colonia (anexar fotografías):

Infraestructura urbana	Porcentaje de dotación	Comentarios
Agua potable		
Drenaje sanitario		
Electricidad		
Teléfono		

Pavimentación		

5. Descripción de la(s) tipología(s) de vivienda dominante(s) (autoconstrucción, interés social, características):
(Anexar fotografías)

6. Espacios públicos y condiciones de su equipamiento:
(Anexar fotografías)

Espacio público	Equipamiento con que cuenta	Condiciones generales

Elaboró _____ Fecha _____

Instrumento 2

E-1 Formulario_____

ENTORNO SOCIAL, CONSUMOS CULTURALES Y PARTICIPACIÓN COMUNITARIA, VISIÓN Y PRÁCTICAS ASOCIADAS EN LOS ADOLESCENTES Y NIÑOS DEL PIC, ETAPA II

Nombre _____ Edad ____ Colonia _____ Ciudad _____

1. Adolescente y familia:

- a. ¿Cuántos años tiene tu familia viviendo en la colonia? _____ ().
- b. Marca con una X las personas que viven contigo en tu casa:
Mamá () Papá () Hermanos () Abuelos () Cuñados () Tíos () Otras personas ()
- c. ¿Cuáles personas de tu casa trabajan para aportar dinero a la familia?
_____ () () ()
- d. ¿Actualmente estudias? No () Si () ¿Qué? _____ ()
- e. ¿Actualmente trabajas? No () Si () ¿En qué? _____ ()

2. Hechos difíciles que nos afectan:

- a. Marca con una X los hechos siguientes que te haya tocado vivir en tu colonia:
- | | | |
|--|----------------|----------------------------|
| Algunas personas usan armas de fuego () | Balacera () | Robo a casa habitación () |
| Robo a tiendas o comercios () | Ejecutados () | Asalto a personas () |

2.2. ¿Cómo afectan los hechos anteriores la vida de tu colonia?

2.3. ¿Cómo te afectan a ti, en lo personal, los hechos anteriores?

2.4. ¿Qué se puede hacer para acabar con estos hechos que nos afectan?

3. Consumos culturales:

- a. ¿Si estudias, cuál es tu horario escolar? _____ ()
- b. ¿Si estudias, cuánto tiempo le dedicas a las tareas por día? _____ () ¿En qué horario? _____ ()
- c. ¿En la última semana, aparte de los libros de texto, qué otras lecturas hiciste?
- Ninguna ()
- Libro () ¿Cuál? _____
- Revista () ¿Cuál? _____
- Periódico () ¿Cuál? _____
- Internet () ¿Cuáles temas? _____
- d. ¿Por lo regular cuántas horas al día ves la televisión? _____ () ¿En qué horario? _____ ()
- e. ¿Cuál es tu canal preferido? _____ () ¿Cuáles son tus dos programas favoritos? _____
_____ y _____ () ()
- f. ¿Por lo regular cuántas horas al día escuchas radio? _____ () ¿En qué horario? _____ ()
- g. ¿Cuál es tu estación de radio favorita? _____ ()
- h. ¿Tienen computadora en casa? No () Si ()
- i. ¿Usas el internet? No () Si () ¿En qué horario? _____ ()
- j. ¿Tienes dirección de correo en internet? No () Si () ¿La usas la mayoría de los días? No () Si ()
- k. ¿Usas el Facebook? No () Si () ¿Lo usas la mayoría de los días? No () Si ()
- l. ¿Te gustan las películas? No () Si () ¿Ves películas en la televisión? No () Si ()
- m. ¿Vas al cine? No () Si () ¿Cuál fue la última película que viste? _____ ()
- n. ¿Oyes música? No () Si () ¿Cuál es tu grupo favorito? _____ ()
¿Y cuál es tu cantante favorito(a)? _____ ()
- o. ¿Participas en algún grupo cultural de música, canto, baile, danza, teatro o pintura?
- No () Si () ¿Cuál? _____ () ¿En dónde? _____ ()
- p. ¿De los siguientes lugares, a cuáles has asistido en lo que va del año?
- | | |
|----------------------|--------------------------------|
| Museo | No () Si () ¿Cuál? _____ () |
| Teatro | No () Si () ¿Cuál? _____ () |
| Sala de exposiciones | No () Si () ¿Cuál? _____ () |
| Cine | No () Si () ¿Cuál? _____ () |
| Biblioteca | No () Si () ¿Cuál? _____ () |

4. Participación comunitaria:

4.1. ¿Qué tan importante es para ti participar en los talleres del núcleo comunitario?

Muy importante () Importante () Algo importante () Nada importante () ¿Por qué? _____

¿Quién te invitó a participar en los talleres? _____ ()

4.2. ¿Por qué prefieres participar en los talleres que quedarte en tu casa o estar con tus amigos? _____

_____ ¿Las

actividades de los talleres y los eventos artísticos te van a ayudar a ser un(a) mejor ciudadano(a)?

No () Si () ¿Por qué? _____

4.3. ¿Es importante que las personas participen para resolver sus problemas?

No () Si () ¿Por qué? _____

_____ ¿Cuál

es son los tres problemas que más afectan a las familias de tu colonia?

_____, _____

_____ y _____ () () ()

4.4. ¿Qué acción propondrías para mejorar las condiciones de vida de tu colonia? _____

_____ ()

4.5. ¿En qué estarías dispuesto(a) a participar para mejorar las condiciones de vida de tu colonia?

_____ ()

Instrumento 3

GUÍA PARA REGISTRO DE OBSERVACIÓN TALLERES, ARTE EN COMUNIDAD Y EDUCACIÓN COMUNITARIA / PIC ETAPA II

Actividad:

Ciudad:

Núcleo:

Fecha:

1. ¿Quiénes participan?
2. ¿Qué está sucediendo?
3. ¿Cuándo ocurre?
4. ¿Dónde está sucediendo?
5. ¿Por qué está sucediendo?
6. ¿Cómo está organizada la actividad?
7. ¿Cuáles son los principales resultados de la actividad?
8. Comentarios complementarios

Instrumento 4

GUÍA ENTREVISTA / HISTORIA DE VIDA

Adolescente

- Nombre completo.
- Lugar y año de nacimiento.
- Descripción de tu familia.
- Descripción de tu barrio.
- Estudios.
- Cómo imaginas tu futuro (cómo te ves en cinco años).
- Cómo te involucraste en las actividades de Umbral.
- De qué te sirven.
- Qué tan importante es aprender cuestiones artísticas.
- Que les compartirías a tus amigos sobre el trabajo en Umbral.
- Cambió tu vida en algo por las actividades artísticas de Umbral.

Padre de familia / líder de colonia

- Nombre completo.
- Lugar y año de nacimiento.
- Descripción de su infancia y familia.
- Estudios.
- Adolescencia y juventud.
- Su familia, pareja y matrimonio.
- Los hijos.
- Relación con la colonia.
- Importancia del trabajo que desarrolla Umbral AC.
- Principales beneficios.
- Importancia de los procesos creativos.
- Contribución que hace a favor del trabajo de Umbral.

Tallerista

- Nombre completo.
- Lugar y año de nacimiento.
- Descripción de su infancia y familia.
- Adolescencia y juventud.
- Vida actual.
- Estudios.
- Acercamiento al arte.
- Concepto de arte.
- Compromiso del artista con el desarrollo comunitario.
- Por qué colaborar con Umbral.
- Principal aporte que hace al programa de Umbral.
- Principales resultados en su taller.

Educador comunitario

- Nombre completo.
- Lugar y año de nacimiento.
- Descripción de su infancia y familia.
- Adolescencia y juventud.
- Vida actual.
- Estudios.
- Concepto de desarrollo comunitario.
- Compromiso del educador con el desarrollo comunitario.
- Por qué colaborar con Umbral; principal motivo.
- Principal aporte que hace al programa de Umbral.
- Principales resultados en sus núcleos.
- Principales cambios en los beneficiarios del programa de Umbral.

Instrumento 5

GUÍA DE ENTREVISTA INDIVIDUAL

Adolescente

- Nombre completo.
- Lugar y año de nacimiento.
- Descripción de tu familia.
- Estudios.
- Cómo te involucraste en las actividades de Umbral.
- Describe cómo es el trabajo en el taller.
- ¿Se te facilita aprender cosas en el taller? Explicar proceso.
- Qué cosa que hayas hecho en el taller te ha gustado más.
- Cómo se preparan para participar en los encuentros.
- Qué has aprendido en esos encuentros.
- ¿Has asistido a los eventos artísticos que organiza Umbral?
- Qué es lo que más te ha gustado.
- Por qué es importante que convivan adultos, niños y adolescentes en esos eventos.
- ¿Ha cambiado en algo tu vida por las actividades de Umbral?

Padre de familia / líder de colonia

- Nombre completo.
- Lugar y año de nacimiento.
- Estudios.
- Describa su familia.
- Describa su barrio/colonia.
- Cómo inició su relación con Umbral.
- Qué importancia le da a los talleres.
- Significado que tiene para los adolescentes y niños los talleres.
- Cómo aprenden los adolescentes/niños en los talleres.
- Qué importancia le da a los eventos artísticos.
- Qué importancia le da a las acciones comunitarias.
- Cuál es su contribución al trabajo de Umbral.

Supervisor programa

- Nombre completo.
- Lugar y año de nacimiento.
- Estudios y experiencia laboral.
- Cuál es su concepto de desarrollo comunitario.
- Qué lo motivó a participar en Umbral.
- Cómo ha evolucionado el trabajo en los talleres.
- Describa el aporte de los talleristas en la generación de procesos creativos.
- Cambios en los consumos culturales detonados en los talleres.
- Qué evolución ha tenido Arte en Comunidad.
- Contribución de Arte en Comunidad en el cambio de consumos culturales.
- Principales resultados de las Acciones Comunitarias.
- Cómo se imagina que terminará el PIC en Cd Juárez.
- Si se ha logrado contrarrestar el miedo social, ¿por qué?

Instrumento 6

GUÍA DE ENTREVISTA GRUPAL*

Adolescentes

*Antes de contestar cada pregunta decir su nombre

- Edad y qué estudian.
- Cuando oyes hablar de la asociación Umbral, ¿en qué piensas?
- Por qué prefieres asistir al taller de Umbral que quedarte en tu casa viendo TV, en la computadora o andar en las esquinas.
- Es la cosa más importante que te ha enseñado tu tallerista.
- Cómo lo aprendiste.
- Por qué es importante aprender a actuar, pintar, tocar guitarra, hacer videos o cantar (lo que haces en el taller).
- Qué es lo que más te une a Umbral.
- ¿Ha cambiado en algo tu vida gracias a las actividades de Umbral?

Padres de familia

*Antes de contestar cada pregunta decir su nombre

- Edad y ocupación.
- Cuando oye hablar de la asociación Umbral, ¿en qué piensa?
- De las actividades que realiza Umbral, ¿cuál le gusta más y por qué?
- Describa algo importante que aprendió su hija (o) en el taller.
- Le costó mucho trabajo aprenderlo.
- Cómo ha involucrado su hijo(a) a la familia en las actividades de Umbral.
- ¿Ha cambiado en algo la vida de su hijo(a) gracias las actividades de Umbral?
- ¿Y usted ha cambiado en algo por las actividades de Umbral?

Talleristas

*Antes de contestar cada pregunta decir su nombre

- Edad y ocupación.
- Formación académica y artística.
- Describa a Umbral AC en no más de tres palabras.
- Ahora describa brevemente lo que entiende por PIC.
- ¿Realmente contribuye el arte al desarrollo comunitario?
- Principal estrategia que utiliza en su taller para enseñar arte.
- ¿Qué resultados obtuvo que le hacen pensar que los aprendizajes esperados se lograron?
- ¿Ha habido resultados extraordinarios que no esperaba?
- Si ha logrado Umbral contrarrestar el miedo social en los adolescentes y niños que participan en los talleres, ¿por qué?

Educadores comunitarios

*Antes de contestar cada pregunta decir su nombre

- Edad y ocupación.
- Formación profesional.
- Estudios y experiencia laboral.
- Describa a Umbral AC en no más de tres palabras.
- Ahora describa brevemente lo que entiende por PIC.
- Principales logros de los talleres de sus núcleos comunitarios.
- Describa el aporte de los talleristas en la generación de procesos creativos.
- Principales logros de Arte en Comunidad en sus colonias.
- Principales resultados de las Acciones Comunitarias emprendidas.
- Si se ha logrado contrarrestar el miedo social, ¿por qué?

Instrumento 7A

PROCESOS CREATIVOS EN TALLERES / ADOLESCENTES Y NIÑOS

Taller _____ Núcleo comunitario _____ Ciudad _____

En UMBRAL nos interesa conocer tu opinión acerca de la experiencia que has vivido en el taller, lo que has aprendido y el trabajo desarrollado entre todos. Te agradecemos que antes de contestar las siguientes preguntas pienses muy bien las respuestas. De ser necesario puedes usar el reverso de la hoja.

1. De no asistir al taller, ¿qué harías en ese horario?

2. En el taller de teatro Juan aprendió a actuar en el papel de diablo de la Pastorela. Mary ya sabe leer notas y tocar la guitarra. Seguramente tú también has aprendido cosas valiosas en el taller, ¿cuáles?

2. ¿Cómo le hiciste para aprenderlas?

3. ¿Qué dificultades enfrentaste?

4. ¿Para qué te sirve lo que has aprendido en el taller?

5. ¿Recuerdas alguna anécdota o experiencia de tu taller que quieras contarnos por lo importante que es para ti?

Nombre _____ Edad _____

Instrumento 7B

PROCESOS CREATIVOS EN TALLERES / TALLERISTAS

Nombre _____ Taller _____

Núcleo comunitario _____ Ciudad _____

En UMBRAL AC nos interesa conocer su opinión acerca de los procesos creativos generados en los adolescentes y niños participantes del taller que usted coordina. Le agradecemos se tome el tiempo necesario para contestar las siguientes preguntas. Lo más importante es lo genuino de su testimonio. De ser necesario use el reverso de la hoja.

1. ¿Qué significado tiene para usted coordinar el taller de animación sociocultural de Umbral AC?

2. En los talleres de animación sociocultural se presentan diversas experiencias relacionadas a la generación de procesos creativos en los adolescentes y niños participantes. De ellos enumere los que considere más importantes y describa cómo fue que se dieron.

3. De seguro se enfrentaron a algunos obstáculos, ¿cuáles fueron los más importantes?

4. ¿Recuerda alguna anécdota o experiencia relacionada con procesos creativos en su taller? Por favor escríbala.

Instrumento 7C

PROCESOS CREATIVOS EN TALLERES / EDUCADORES COMUNITARIOS

Nombre _____ Ciudad _____

Taller 1 _____ Núcleo comunitario 1 _____

Taller 2 _____ Núcleo comunitario 2 _____

En UMBRAL AC nos interesa conocer su opinión acerca de los procesos creativos generados en los talleres de animación sociocultural, especialmente con los adolescentes y niños participantes resultado de la labor del o la tallerista. Le agradecemos se tome el tiempo necesario para contestar las siguientes preguntas. Nos importa mucho lo genuino de su testimonio. De ser necesario use el reverso de la hoja.

1. ¿Qué significado tienen para usted, como educador(a) comunitario(a), los talleres de animación sociocultural?

2. En los talleres de animación sociocultural se presentan diversas experiencias relacionadas a la generación de procesos creativos en los adolescentes y niños participantes. De ellos enumere los que considere más importantes y describa cómo fue que se lograron.

3. Describa la labor del tallerista para que se dieran esos procesos creativos.

4. ¿Recuerda alguna anécdota o experiencia relacionada con procesos creativos en los talleres o con uno(a) de los (las) adolescentes / niños(as) participante de los núcleos que usted atiende? Por favor escríbala.

Instrumento 7D

PROCESOS CREATIVOS EN TALLERES / SUPERVISORES DE PROGRAMA

Nombre _____ Ciudad _____

En UMBRAL AC nos interesa conocer su opinión acerca de los procesos creativos generados en los talleres de animación sociocultural, especialmente con los adolescentes y niños participantes resultado de la labor del tallerista y educadores comunitarios. Le agradecemos se tome el tiempo necesario para contestar las siguientes preguntas. Nos importa mucho lo genuino de su testimonio. De ser necesario use el reverso de la hoja.

1. ¿Qué significado tienen para usted los talleres de animación sociocultural?

2. En los talleres de animación sociocultural se presentan diversas experiencias relacionadas a la generación de procesos creativos en los adolescentes y niños participantes. De ellos enumere los que considere más importantes y describa cómo fue que se lograron.

3. Describa la aportación del tallerista para que se dieran esos procesos creativos.

4. Ahora describa la labor de los y las educadoras comunitarias para lograr esos procesos creativos.

5. ¿Recuerda alguna anécdota o experiencia relevante relacionada con procesos creativos en los talleres de animación sociocultural? Por favor escribala.

CAPÍTULO III

LOS ADOLESCENTES, SUS FAMILIAS Y LA VIOLENCIA

EN EL ENTORNO COMUNITARIO

Adolescentes tempranos

Un primer cuestionamiento a resolver fue comprobar que los participantes del Programa de Intervención Comunitaria realmente fueran adolescentes. Tal como se apuntó en el primer capítulo, no son pocas las circunstancias que este segmento de la sociedad tiene que superar para lograr su participación organizada más allá de los espacios tradicionales como la escuela y la iglesia.

Los resultados de la primera encuesta (mayo 2012) nos permitieron conocer que de 199 casos entrevistados, la media de edad fue de 11 años, concentrándose los mayores rangos entre 9 a 10 y 11 a 12 (véase Fig. 2).

En la segunda encuesta (diciembre 2012) se mantuvo la media de edad en 11 años; sin embargo, los dos rangos que experimentaron crecimiento fueron los de más de 12 años (17.5%) y los menores de 9 (15.8%). Los rangos dominantes seis meses atrás sufrieron decrecimiento (véanse tabla 2 y Fig. 3).

Fig. 2. Grupos de edad del Programa de Intervención Comunitaria (mayo 2012).

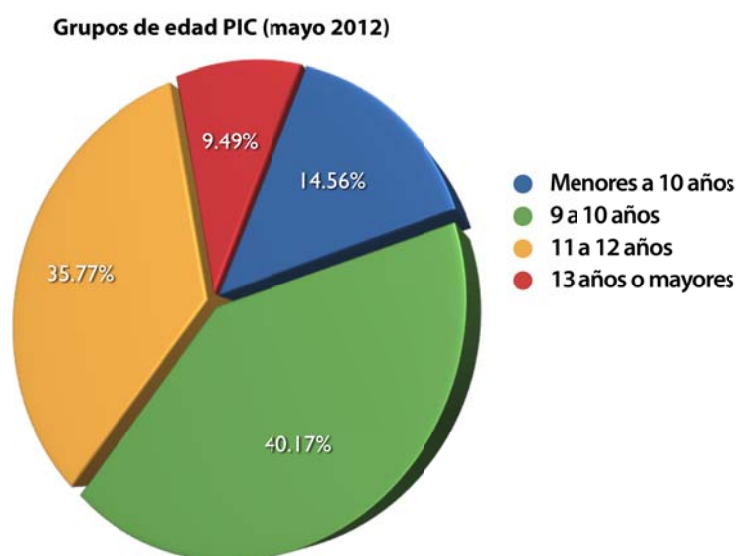
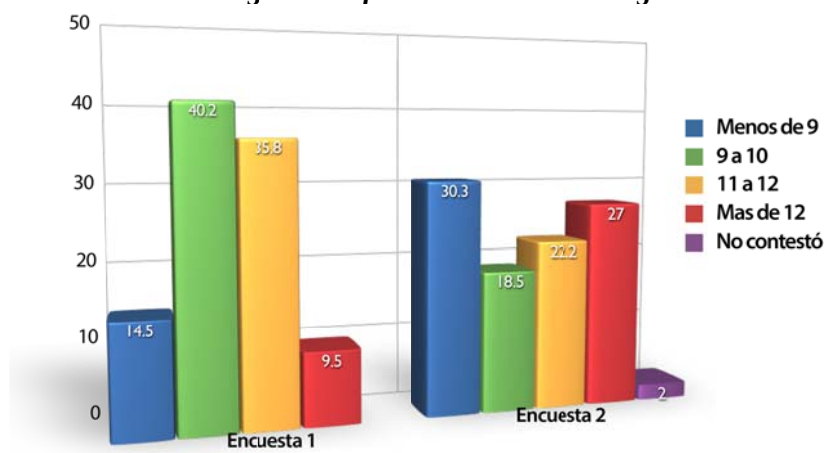


Tabla 2. Comportamiento de los rangos de edad			
Rango	Encuesta 1	Encuesta 2	Diferencia
Menos de 9	14.5	30.3	15.8
9 a 10	40.2	18.5	-21.7
11 a 12	35.8	22.2	-13.6
Más de 12	9.5	27	17.50
No contestó		2	

Fig. 3. Comportamiento de los rangos de edad.



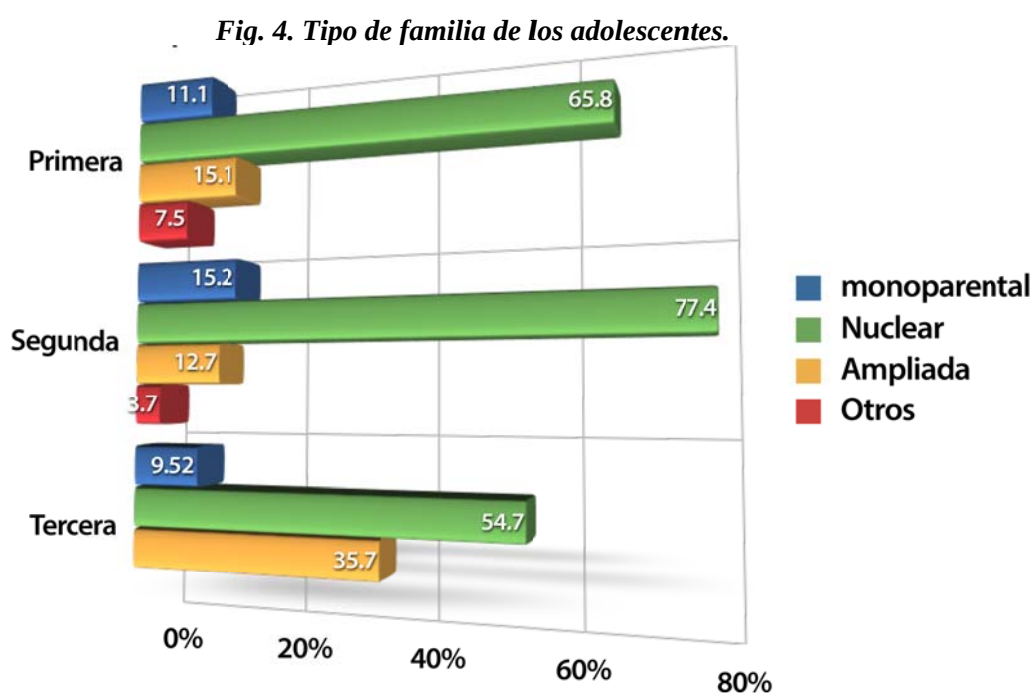
Los datos anteriores permiten afirmar que el PIC impulsado por Umbral AC efectivamente trabaja en su mayoría con “adolescentes tempranos”, y que en el proceso de nuevas incorporaciones ha logrado atraer a otros adolescentes de mayor edad hasta los 16-17 años. No obstante, dos tendencias explican el aumento de la participación de niños menores de nueve años. La primera refiere al condicionamiento que hacen muchos papás de permitir a sus hijos adolescentes asistir a los talleres siempre y cuando lleven también a sus hermanitos. La segunda se relaciona con el interés de madres de familia y abuelas que mantienen una presencia permanente en las escuelas primarias de sus hijos o nietos, justo donde se llevan a cabo los talleres de animación sociocultural los sábados, las cuales desean que los menores aprovechen la oportunidad de aprender.

Asimismo, conviene mencionar que esos adolescentes tempranos en su mayoría fueron mujeres. La primera encuesta nos permitió conocer que el 54.8% del universo fueron mujeres y el 45.2% hombres, tendencia que se mantuvo en adelante, reflejando el mayor interés de las adolescentes por este tipo de programas, de la misma forma en que sucede en muchas de las actividades educativas y laborales de la sociedad chihuahuense en los últimos años. Cabe subrayar que más del 97% de los adolescentes son estudiantes; fueron muy pocos los casos que manifestaron tener que trabajar para ayudar al sostenimiento de la familia.

Las familias y los mitos de la fragilidad del tejido social

Uno de los primeros hallazgos importantes encontrados fue el tipo de familia a la que pertenecen los adolescentes del estudio de caso. Contrario a lo que suele afirmarse, de que

las familias de los barrios asociados a la violencia extrema predomina la “disfunción familiar” provocada por la ausencia del padre o madre de familia (monoparental), la información recabada nos permite aseverar que esta tendencia nunca rebasó el 15.2% en las tres encuestas aplicadas en un periodo de año y medio de investigación de campo (véase figura 4).



La familia de los adolescentes es *monoparental* cuando presenta ausencia del padre o la madre, *nuclear* cuando vive con ambos y *ampliada* al habitar con otros parientes aparte de los padres de familia.

Desde luego que resulta irrisorio suponer que el carácter no monoparental es sinónimo de familias integradas y armónicas en su comunicación y resolución de problemas, pero sin duda ayuda a revertir uno de los prejuicios sociales más perniciosos de

los últimos años esgrimido por autoridades y medios de información en las principales ciudades del estado.

La lectura de las tipologías familiares desde una óptica diferente nos encamina a otra conclusión valiosa. Los adolescentes participantes del PIC en su mayoría están “cobijados” en familias nucleares, con las bondades que ello puede implicar. Y, durante 2013, las familias ampliadas jugaron un papel más determinante.

Sin ser el propósito de esta tesis, resulta interesante presuponer que ante los efectos de la crisis y el desempleo que tanto han afectado a la economía popular, sobre todo en Ciudad Juárez, es posible que muchas familias pobres hayan generado estrategias de agrupamiento familiar para sortear las dificultades económicas de coyuntura. Así, en diciembre de 2013, el 25.7% de los 210 adolescentes encuestados afirmaron que en su casa trabajaban otras personas, principalmente familiares, aparte de su papá y mamá (véase Fig. 5).

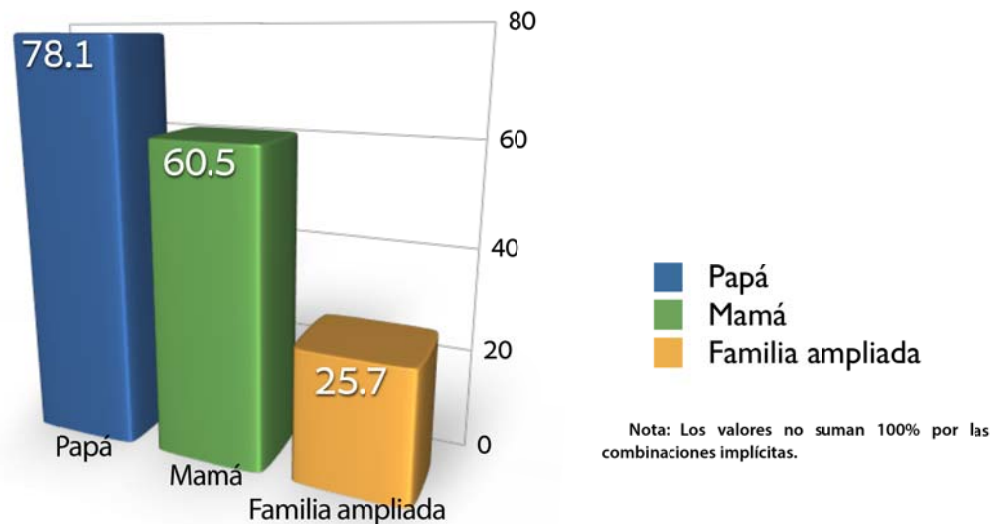
Otra interpretación de la gráfica de la Fig. 5 conlleva a testificar que por cada diez familias de los adolescentes, en ocho de ellas los papás trabajan, seis mamás también lo hacen y 2.5 requieren de la participación de otros miembros de la familia.

Sin embargo, el dato más importante es que en 88 familias (42%) se presenta el caso de que trabajan papá y mamá, escenario presumiblemente adverso o poco halagüeño para la participación comunitaria organizada, dada las condiciones de desatención hacia los hijos.

Estos resultados recuperados en campo nos llevaron a cuestionar otro de los mitos más socorridos: el del debilitamiento *a priori* del tejido social porque ambos padres de

familia trabajan. Por ahora solo anunciamos el hallazgo, toca en los siguientes capítulos corroborarlo.

Fig. 5. Tipo de familia de los adolescentes.



Otro factor que suele aducirse con respecto a la fragilidad del tejido social es la movilidad social de las familias, y con ello su falta de arraigo en colonias y barrios de las ciudades. Aquí tampoco los resultados de las encuestas vertieron información para respaldarlo. Por el contrario, las familias de los adolescentes tienen, en promedio, más de diez años de vivir justamente en la colonia donde lo hacen actualmente. Para el caso de la segunda encuesta (diciembre 2012), el promedio de permanencia en la colonia ascendió a 11 años con un mes entre los 243 entrevistados.

Estas tendencias estadísticas que juegan un papel esencial como derroteros que hacen posible afinar la observación, el registro etnográfico y la entrevista a profundidad cobran otra dimensión cuando se les dota, por así decirlo, de carne y hueso. En efecto, los

siguientes testimonios nos acercan a un perfil más fino de los adolescentes y sus familias. Se trata de trozos de vida que nos hablan del mundo complejo de quienes participan en el PIC de Umbral.

Hay pequeñas historias de todo orden, reflejo de la propia realidad tan diversa que se estudia: infancias y adolescencias felices y tristes; momentos familiares de esperanza y desesperanza; familias integradas, monoparentales y ampliadas; trabajos agotadores y sueldos mínimos; narraciones de padres de familia migrantes, de abuelos que juegan un papel determinante en el cuidado de los nietos y líderes forjados en el batallar de las colonias.

En los barrios donde opera el PIC se comienza a trabajar a corta edad. Las jornadas son extenuantes y las distancias a los centros laborales las agrandan. Los adolescentes corren riesgos ante la ausencia física de los padres, mientras estos últimos llegan del trabajo; sin embargo, las redes familiares y comunitarias de ayuda mutua y solidaridad están presentes.

- “Nací en Ciudad Juárez. Somos cuatro en la familia: mi mamá, un hermano de 14 años, yo de 12 y mi hermanita de ocho. Mi papá vive en Michoacán. Mis abuelitos viven enseguida de la casa y al otro lado vive mi tía con sus dos hijos. Mi mamá trabaja en una fábrica que se llama Autocable (quema los cables para los carros; los quema para ver si están bien). Está en el turno de la tarde; entra a las tres y sale a la una de la mañana. Yo voy a mi escuela normal y a la una en punto me vengo al centro comunitario. Aquí como y hacemos tareas y actividades. Salimos a las cinco y media, me voy a mi casa y me pongo a hacer la demás tarea que no acabé. Soy feliz en mi familia porque mi mamá nos ha dado todo. Ella siempre dice que

primero somos nosotros y luego ya ella. Mi prima me ayuda mucho. Me dice que ella va a pagar mi escuela. Mi abuelito tiene un vivero y me enseña cómo cuidar las plantas, cómo escarbar, cómo regarlas. Me siento protegida por mis abuelitos cuando mi mamá no está aquí en casa” (PD, Col. Ampliación Felipe Ángeles, junio 1 de 2013).

- “Vivimos cinco en casa: mi papá, mi mamá y tres hermanos. Mi papá trabaja en Altec, la maquila; mi mamá es promotora de Danone en Walmart. Mi hermano mayor, que tiene 18 años, trabaja en una carnicería y ya no estudia. Luego Chuy, mi hermano que sigue del mayor, tiene 14 años; está en tercero de secundaria. Yo soy el más chico de la familia y estoy en primaria. Mi papá trabaja de seis de la mañana a cuatro de la tarde y mi mamá de ocho a dos. Cuando salgo de la primaria, me espera mi hermano en casa” (TD, Col. Infonavit Saucito, junio 21 de 2013).
- “Nací en Ciudad Juárez en mayo de 2001. Somos cuatro de familia. Mi papá es carpintero, mi mamá trabaja en la maquila y mi hermano es mayor que yo. Mi mamá llega a la casa como a las cinco después de trabajar y mi papá hasta las seis o siete” (MA, núcleo Granjero, mayo 31 de 2013).
- “Estudio la prepa, tengo 15 años y tengo dos hermanos más chicos. Mi papá es guardia de seguridad y mi mamá trabaja en una maquila, por lo que se tiene que levantar desde las cuatro y media de la mañana. En la casa me toca lavar trastes y hacer comida” (YA, núcleo Zaragoza, junio 1 de 2013).
- “Tengo 14 años. Mi familia somos yo, mi mamá, mi papá, mi hermana que está separada y sus dos hijos, mis sobrinos. Mi mamá es ama de casa, mi papá es

vendedor ambulante y mi hermana trabaja en la tienda Elektra” (DL, Col. Unidad Proletaria, junio 5 de 2013).

- “Nací en Arizona en 2002. Nunca he vivido en los Estados Unidos. Somos ocho de familia: papá, mamá y seis hijos, de 22, 19, 17, 16, yo de 11 y mi hermano chiquito de 8. Mis hermanos mayores trabajan. Mi papá es veterinario y mi mamá es ama de casa” (UM, Col. Pancho Villa, mayo 31 de 2013).
- “Somos cinco en la familia: mis papás y dos hermanos mayores de 22 y 19 años; el mayor trabaja y el otro estudia. Mi papá trabaja en una maquila y mi mamá en la casa. Siempre veía a mi abuelito tocar la guitarra y me gustaba mucho” (LEB, Col. Santa Cecilia, junio 7 de 2013).
- “Pues mi papá antes era muy borracho. Mi mamá es bien trabajadora, siempre bien atenta conmigo y mis hermanos. Tengo dos hermanos viviendo en mi casa. Mi niñez sí fue feliz; antes no había tantos problemas. Bueno, es que antes allí estaba bien bonito, todo empastado en la colonia. Mi mamá trabaja en la maquiladora y mi papá en un taller mecánico. En la casa casi nunca están: mi mamá trabajando de seis de la mañana, a veces hasta seis o siete de la tarde. Mi hermana, igual que yo, también está en la preparatoria y a veces llega tarde de la escuela” (AD, núcleo Zaragoza, junio 1 de 2013).
- “Somos cinco integrantes en mi familia: mi mamá, mi papá, yo que estoy en la secundaria, mi hermano el mediano estudia quinto de primaria y el menor que aún no va a la escuela. Mi papá es electromecánico en la empresa Interceramic; trabaja aquí cerca de la casa, tanto en primero como segundo o tercer turno” (JCh, Col. Santa Cecilia, junio 19 de 2013).

- “Estaba a punto de recaer otra vez en las drogas y yo ya no quería, porque cuando me drogaba tenía muchos problemas con mi mamá, me peleaba a cada ratito y con mi hermano siempre tenía problemas. La verdad empecé a venir aquí porque, dije, para qué me voy a quedar en mi casa si voy a tener problemas. Empecé a venir aquí a pesar de todo, con una actitud positiva. Me empecé a sentir más feliz, más ligerita. Venía de mi casa enojada, porque todos los sábados por la mañana siempre me enojaba con mi hermano” (RL, núcleo Zaragoza, junio 1 de 2013).
- “En 1986 comencé a trabajar en la maquiladora Homex. Hacíamos motores para lanchas. Entré a los 16 alterando mi acta de nacimiento. A esa edad fue difícil acostumbrarse a cambiar de vida, a levantarse tan temprano; si hubiera habido oportunidad de estudiar quizá las cosas fueran diferentes. Mi familia actual somos mis tres hijos de 23, 22 y una niña de 9 años, mi esposo y yo. Mi esposo trabaja en Taco H de repartidor; yo me dedico al hogar. Ya vamos para dos años en Umbral” (AS, madre de familia, núcleo Héroes de la Revolución, junio 14 de 2013).
- “Fuimos 10 hermanos, 5 mujeres y 5 hombres, más mi papá y mi mamá. Mi papá era empleado de la CROC y mi mamá se dedicaba al hogar. Mi niñez fue feliz, había mucha unión en la familia. A pesar de que éramos muchos, nunca hubo una diferencia entre nosotros, y sí la había, estaban nuestros padres para hacernos ver que estábamos mal. Mi papá se hacía *pedacitos*, pero siempre estaba al pie del cañón. Gracias a Dios siempre tuvimos comida. Tengo cinco hijos, cuatro viven conmigo porque el mayor ya se me casó. Los dos que le siguen ya trabajan, uno en la maquila y el otro en un local comercial del centro. Los dos más chicos estudian,

uno en la secundaria y la niña en la primaria” (PCh, madre de familia, Col. Unidad Proletaria, junio 5 de 2013).

- “Tengo tres hijos que participan en este gran núcleo comunitario: el mayor de 17, mi hija de 14 y mi niña de ocho. Soy de Michoacán; nací en Tierra Caliente en 1973. Conocí a mi esposo (él es de Camargo, Chihuahua) en Estados Unidos y mis dos hijos, los más grandes, son nacidos allá. Entonces no pudimos estar allá y nos venimos a México hace 14 años, y desde hace seis a Ciudad Juárez. Mi papá es ganadero y mi mamá se dedica al hogar. Fuimos diez hermanos; soy la mayor de todos. Estudié la primaria y la secundaria en el pueblo. A los 15 me invitaron a los Estados Unidos. Le hablan a uno muchas maravillas, cosa que no, pero sí tiene sus cosas agradables y beneficios; crece uno como persona porque conoces más gente, lugares, idiomas y costumbres diferentes y te empiezas a hacer más abierto de mente y a ver la vida de otra manera. Llegué a Long Beach, California, con mis tíos. Después viajé a otra ciudad donde está la mayoría de la gente de Chihuahua, que es Kansas; ahí conocí a mi esposo. Cuando me casé tenía 20 años. En Kansas nacieron mis primeros dos hijos, luego por falta de papeles nos tuvimos que regresar a Camargo, la tierra de mi esposo. En Camargo agarró un trabajo que lo movió a Juárez, la misma planta que ahora lo tiene en Camargo a él. Nosotros seguimos aquí en Juárez” (IT, núcleo Héroes de la Revolución, junio 14 de 2013).
- “Estudié técnico en informática. Luego de que me casé, ya no pude trabajar. Tengo tres niñas, de doce, nueve y seis años. Mi esposo trabaja en El Paso, en bodegas: carga y descarga tráilers; cruza todos los días. Como en todas las familias, hay ratos felices y en otros hay que poner disciplina. Las tres hijas son creativas. A la grande

le gusta mucho cantar; la mediana como que es muy comprensiva y la chiquita apenas va agarrando camino. A mi esposo siempre le ha gustado cantar y él siempre está cantando” (MM, madre de familia, Col. Granjero, junio 13 de 2013).

- “En mi familia somos unidos. Somos mi esposo, mis tres hijos y yo. Los hijos tienen doce, once y tres años. Mi esposo trabaja de panadero y yo soy ama de casa. Tenemos diez años viviendo en el barrio. Nuestra familia es común y corriente; somos comunicativos y muy unidos” (BB, madre de familia, núcleo Oasis, junio 15 de 2013).
- “Nací en Coyame en 1961. Me trajeron muy chiquita aquí a Chihuahua. Estudié hasta primero de preparatoria. Vivo con mi esposo. Tuvimos tres hijas y un hijo; la mayor tiene 34 años, luego mi hijo de 32, la otra 27 y la última que estudia Bachilleres, 17. Mi esposo tiene un taller mecánico. Tengo ocho nietos. Una está por terminar la primaria y la otra, que está en segundo año de primaria, fue la que participó en Umbral. Yo voy por las nietas a la escuela, porque mis hijas trabajan. Los fines de semana que no hay guarderías se me juntan todos los nietos. Una de las hijas trabaja en Telcel, el hijo en Rines Superior y la otra en Alsúper. La más chica trabaja también en Alsúper, pero solo en vacaciones. Estoy muy orgullosa de mis ocho nietos, gracias a Dios, son lo más hermoso del mundo. ¿Qué sería yo sin nietos? No sería nada, nada, definitivamente; es lo que me mueve, lo que me mantiene activa: nietos e hijos” (RMN, abuela, Col. Infonavit Saucito, junio 27 de 2013).
- “Con mi niñez hay que hacer una película. Ya ve cómo era la gente más antes: muy estricta; no podía hacer una travesura porque nos daban golpes. Fuimos cinco

hermanos, tres hombres y dos mujeres. Mi papá era jornalero, pues, y la mayoría de las veces se mantenía en *el otro lado*; fue la época de los braceros. Él siempre se iba de cuatro a cinco meses, nos arrimaba los gastos y todo eso, vestido y ropa. Vivíamos en San Lucas. No estudié porque hubo una dificultad entre mi papá y mi mamá y entró el divorcio; entonces se separó la familia y yo me quedé con mi mamá y dos hermanas. Mi mamá pos tuvo otro hombre. Nos fuimos pa Julimes, porque según ella nos iba a ir mejor. Así anduvimos, *a salto de mata*, como dice el dicho, hasta que llegó la ocasión en que también se enojaron ella y el esposo. Ay, es donde empieza la tristeza, porque mi mamá me mandó con un tío pues mi papá murió. Me maltrataba mucho el tío. Tenía como seis años. Me enfermaba del hambre, pos'taba chavalo, hasta que otra vez se le vuelve a meter lo loco a mi mamá y ahí vamos para Naica. Fue peor. Ahí a ella le empezó a gustar mucho tomar y yo olvidado y sin comida. Y así fueron puros sufrimientos, hasta que ya de 18 años empecé a salirme; ni siquiera le pedía permiso a mi mamá. Ya de 21 años me vine a Delicias y entré a trabajar en conjuntos norteros como cantante. En 1972 comencé a formar mi familia. Tengo dos hijos y una hija ya casados, 10 nietos y un bisnieto” (AD, abuelo, Col. Santa Cecilia, mayo 29 de 2013).

- “Comencé a trabajar en una maquiladora a los trece años; tuve que falsificar mi acta. Entraba a las seis de la mañana a la maquila y a las cinco de la tarde a la secundaria. Tenía que ayudarle a mi mamá con el mandado. Tiempo después trabajé como cajera en El Toro Bronco. Tengo cuatro hijos, de 25, 23, 21 y 7 años. Mi esposo ahorita anda trabajando en lo de las segundas. Antes era encargado de un bar, pero con la situación tan difícil que se puso, mejor lo dejó. A él también le

gusta imitar, lo contratan en eventos. Yo ahorita no estoy trabajando en algo formal, pero consigo rebajas en placas, infracciones y el agua. Ando con el Partido del Trabajo aquí en Juárez” (SM, líder, Col. Pancho Villa, mayo 31 de 2013).

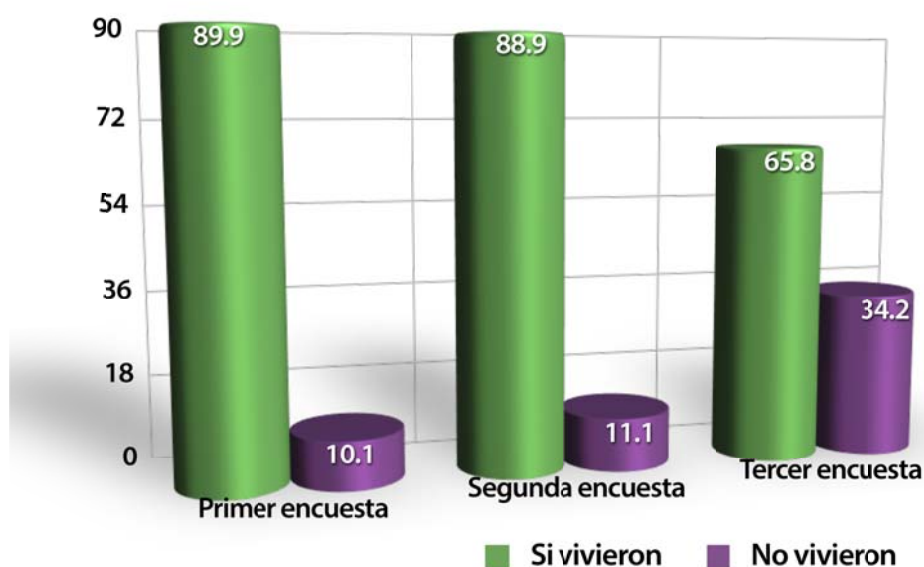
La violencia extrema y el miedo social en el entorno comunitario

De entrada no resultó sencillo, mucho menos agradable, por supuesto, interrogar a los adolescentes acerca de la violencia extrema en sus colonias. En las tres encuestas aplicadas decidimos recuperar su punto de vista a través de respuestas de opción múltiple preestablecida, para con ello favorecer un estudio comparativo.

Los hechos de violencia extrema que aludió cada adolescente le tocó vivirlos personalmente en su colonia. En la primer encuesta la temporalidad significa toda su experiencia de vida en la colonia; la segunda abarcó los últimos seis meses (segundo semestre 2012) y la tercera el año de 2013.

De los resultados obtenidos, lo primero a destacar es el entorno de violencia extrema que han vivido los adolescentes participantes del PIC. A pesar de que en diciembre de 2013, un año y medio después de haber aplicado la primer encuesta, el 34.2% de los encuestados afirmó no haber vivido hechos asociados a la violencia extrema, lo cierto es que la incidencia continúa muy alta. Aunque debemos reconocer que le anteceden porcentajes altísimos de 89.9 y 88.9 en las encuestas uno y dos, respectivamente.

Fig. 6. Adolescentes que vivieron hechos violentos en su colonia.



Cabe mencionar, además, que en la primer encuesta (mayo 2012), más del 10% de los encuestados decidieron no contestar este punto, en su mayoría por temor, de acuerdo con la apreciación de quienes llevaron el levantamiento de campo. Esta situación fue menor en los dos casos subsecuentes, llegando a 2.8% en la última encuesta. La mayor familiaridad con la asociación civil influyó favorablemente en ese sentido.

En efecto, la violencia extrema es parte del *paisaje urbano* de las colonias estudiadas. En algunos casos, como Josefa Ortiz y Anapra en Ciudad Juárez, la incidencia delictiva es mayúscula. La gráfica de la figura 6 expone los porcentajes por encuesta de los adolescentes que les tocó vivir hechos de violencia extrema en su colonia y los que no.

La tabla 3, por otra parte, concentra los porcentajes de incidencia de los hechos relacionados con la violencia extrema vividas por los adolescentes encuestados.

Tabla 3. Incidencia de hechos relacionados con la violencia extrema (%)			
Hecho	Encuesta 1	Encuesta 2	Encuesta 3
Ninguno	10.1	11.1	34.2
Robo a casa habitación	29.6	31.3	16.1
Uso de armas de fuego	16.6	21.4	11.9
Balacera	59.8	52.3	36.6
Ejecutado	37.2	22.6	21.9
Asalto a personas	43.7	37.4	29.0
Robo a tienda o comercio	46.7	35.8	25.2
No contestó	10.05	nd	2.8

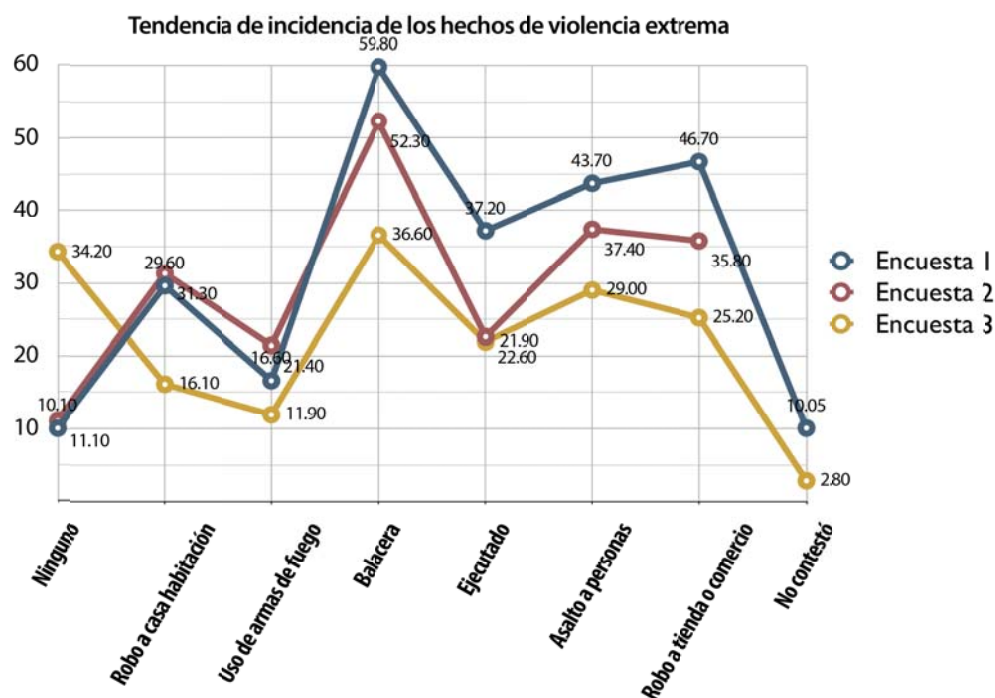
La estadística recuperada en campo también nos advierte de que la recurrencia de los hechos violentos no es aislada o excepcional. Con la mala fortuna de presenciarlos, el 39.2% de los adolescentes contestó que fueron tres o más en el periodo analizado, cifra que se redujo a 33.3% en la segunda encuesta (véase tabla 4).

Tabla 4. Hechos violentos vividos por los adolescentes (%)		
Número de hechos	Encuesta 1	Encuesta 2
1 hecho	42.2	37.1
2 hechos	18.6	21.8
3 hechos	12.6	14.4
4 hechos	12.1	9.5
5 hechos	9,0	6.6
6 hechos	5.5	2.8

El gráfico de la figura 6, por su parte, nos permite apreciar con mayor precisión el comportamiento o tendencia de los principales hechos asociados a la violencia extrema que les tocó vivir a los adolescentes que participan en las colonia comprendidas en el estudio de caso.

Más allá de reconocer la disminución en la incidencia de los hechos relacionados a la violencia extrema, lo cual en sí mismo encierra un gran valor para las comunidades afectadas, lo cierto es que más del 65% de los adolescentes entrevistados vivió uno o más eventos de este tipo durante 2013. Las acciones de seguridad emprendidas, por lo tanto, si bien arrojan algunos resultados positivos en las colonias estudiadas, lejos están de abatir tan lacerante situación.

Fig. 6. Tendencia de incidencia de los hechos de violencia.

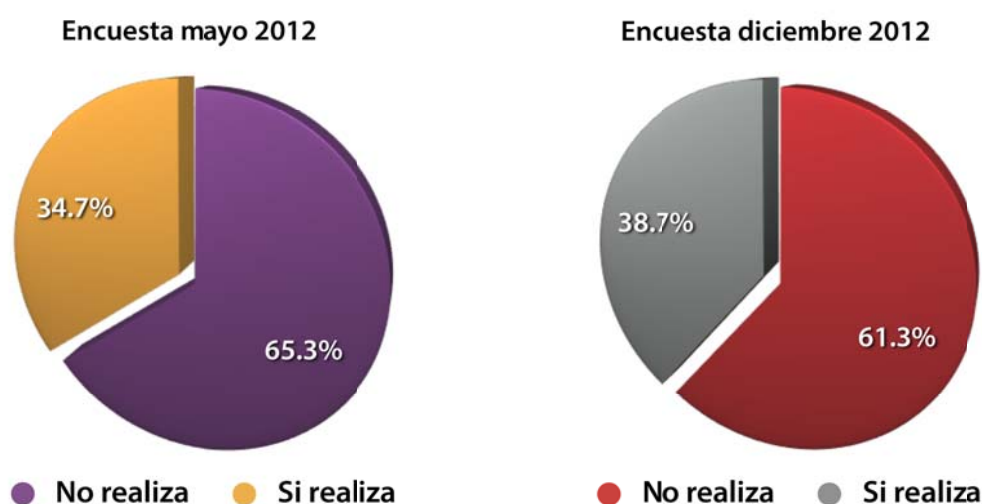


Si sumamos a esto la percepción de los adolescentes sobre las actividades cotidianas que dejaron de realizar por causa de esos hechos (jugar con amigos, salir a la calle, ir al parque, visitar amigos, entre otros), llegamos a la conclusión de que el miedo social echó raíces, limitándoles su vida comunitaria en horarios y convivencia (véase Fig. 7). El

espacio público se volvió inseguro y poco confiable para los padres de familia. A decir verdad, la familia, como veremos más adelante, se tuvo que ajustar a tan adversas circunstancias.

Desde la propia visión de los adolescentes y padres de familia, el entorno comunitario aparece complejo y diverso. Cada quién tiene su historia, sobre todo quienes han forjado una vida a la par de su barrio o colonia. Empero, lo que no cabe duda es la recurrencia de la violencia extrema. Salvo excepciones, los testimonios nos muestran ese triste y desagradable escenario que por años ha lastimado a las familias chihuahuenses, socavándoles la esencia de su identidad comunitaria, la convivencia cotidiana.

Fig. 7. Adolescentes que dejaron de realizar actividades cotidianas por la violencia.



En ese sentido, a los adolescentes que participan en el PIC les tocó el infortunio histórico de ser parte de la generación de la violencia extrema. Ellos la describen de tajo, con la animadversión que ha generado en sus mentes y corazones. Son obvios los

resentimientos y miedos que les han generado. Los espacios de la colonia se convierten en referentes de enfrentamientos, robos, balaceras y drogas.

Por su parte, los adultos, sin dejar de reconocer este hecho social, lo suelen “equilibrar” con las otras bondades del barrio y la colonia. No están dispuestos a aceptar que en la coyuntura se ha perdido la batalla. En la convivencia y el esfuerzo de haber participado en la construcción del espacio comunitario encuentran el contrapeso necesario para no matar las esperanzas de que las cosas van a mejorar, más aún cuando se trata de alentar a los hijos en un presente poco halagüeño.

Frente al miedo de los adolescentes que han presenciado y no pocos padecido la violencia extrema, está el contrafuerte del arraigo comunitario de los abuelos y padres. Emerger del conjunto habitacional sin equipamiento e instalaciones públicas, o bien, de entre el llano sin los servicios públicos de agua potable y drenaje, en el esfuerzo de construir escuelas, templos y otros espacios de la comunidad, finalmente marca en el imaginario colectivo de las capacidades autogestivas y de un futuro mejor, a pesar de las malas prácticas de los líderes.

El tejido social, así como se tensa también suele alimentarse de estas fortalezas antes de romperse o fracturarse. Entre los testimonios es posible advertir esas valiosas historias.

- “Lo que más me gusta de mi barrio son sus calles, los parques, mi casa, todo eso. Y lo que no me gusta son las peleas entre barrios. Los Harpis, por ejemplo se van a pelear con los chavos de mi colonia, que son los Quintas. Se pelean a pedradas nomás para ver quién gana territorio, para que se diga que ese barrio es de ellos” (MA, núcleo Granjero, mayo 31 de 2013).

- “Siempre he vivido aquí en la UP. No me gusta porque hay mucha delincuencia, muchas cosas malas. Antes andaba en una pandilla, pero un día, cuando el profe Pablo llegó a la escuela a dar un volante de la banda, dije pues hasta aquí, porque ya andaba en muchos problemas, en malos pasos. Mi pandilla eran los Rapos; lo más importante es defender tu territorio, que no pase otro barrio, algo así. No me gustaba estar en la pandilla, pero como no tenía nada qué hacer, pues veía fácil irme con ellos a hacer cosas malas, como ir a pelear con otras bandas” (DL, Col. Unidad Proletaria, junio 5 de 2013).
- “Me gusta mi colonia, porque aquí tengo personas con quién jugar, amigos. Siempre he vivido aquí. Lo que menos me gusta es que hay balaceras y todo eso, violencia” (UM, Col. Pancho Villa, mayo 31 de 2013).
- “En mi barrio todos son muy unidos y se apoyan en todo, aunque ha habido pleitos, pero los han sabido manejar; los problemas los dejan ser y me gusta mucho porque todos se llevan muy bien. Es una buena colonia. Me siento muy identificada con ella. Antes don Armando hacía actividades de deportes en el parque; yo iba y jugaba con ellos al vólibol y así, todo muy padre. Antes también salíamos a jugar fútbol y a otras cosas” (JCh, Col. Santa Cecilia, junio 19 de 2013).
- “Vivo en Eco 2000 desde que nací, hace 16 años. Son así como condominios y se me hace que por eso estamos más unidos, más en comunicación. Me gusta vivir en condominio. Antes me la vivía en la calle con mis amigos. Eran, porque ya no viven, los mataron. A mí me balacearon junto con ellos. Fue el 20 de octubre del 2011. Estábamos allí afuera de mi casa y llegaron en una troca y en un carro, y se bajaron; pos nos gritaron no sé qué y sacaron unos cuernos de chivo; nos empezaron

a tirar a todos. Yo me cubrí la cabeza, me dieron en un pulmón y una pulgada abajo del corazón. A cinco de mis amigos les tronaron la cabeza con las armas de fuego. Yo me fui corriendo y hasta que oí las sirenas salí de donde estaba escondido, y ya me llevaron al Seguro Social. Duré un mes y medio internado. Cuando salí, lo primero que hice fue ir a la iglesia a darle gracias a Dios e ir al panteón a visitar las tumbas de mis amigos. Cuatro veces me ha parado la policía por traer la guitarra que nos prestan aquí en el taller; piensan que traes cosas. Me esculcaban; me daba miedo que la llegaran a romper. A veces traía 50 pesos y empezaban: ¿de dónde los sacaste?; a ver el celular, ¿de quién es? Por eso ya no cargo nada, prefiero dejarlo en la casa precisamente por esos problemas. También me preguntan: ¿qué te paso en las manos, y por qué? Pues no sé, les respondo... Qué les importa, ¿verdad?” (AD, núcleo Zaragoza, junio 1 de 2013).

- “Vivo en la calle Salvador Novo. Mi barrio me gusta más o menos, porque se pelean mucho entre pandillas” (TD, Col. Infonavit Saucito, junio 21 de 2013).
- “Antes vivía en Anapra y mi mamá decidió cambiarnos para acá, porque había mucha violencia. Yo aquí vivo muy feliz. Podemos salir a gusto a jugar, y así” (PD, Col. Ampliación Felipe Ángeles, junio 1 de 2013).
- “Pues mi barrio, para empezar, es muy bonito. Tengo 25 años de vivir aquí. Sin embargo, vemos que muchos de nuestros hijos que viven en la colonia ya no tienen el mismo interés que le pusimos nosotros a la escuela y a las cosas deportivas. Fuimos una generación que fundamos desde escuela y ellos ya lo encontraron, no les costó. Por así decirlo, somos una colonia de nietos. En la escuela más bien los que participamos somos abuelos. Ahorita los que veo yo como papás de esos niños

pues son los muchachos que estuvieron con mis hijos en la primaria y en la secundaria” (RMN, abuela, Col. Infonavit Saucito, junio 27 de 2013).

- “Mi colonia antes era muy problemática, pero ahora está muy tranquila. Tengo 21 años viviendo allí. Cuando llegamos, de paracaídas, haga de cuenta que todavía era puro terreno, puro llano. Eran puros terregales y todo eso. Llegaron los del PRI, se posesionaron de los terrenos y luego los estuvieron regalando, y ya pues de allí a nosotros nos cobraron 1,250 pesos. En aquellos años eran como un millón doscientos. Estábamos prácticamente recién casados. Nació mi primera bebé y ya nos venimos para acá a vivir. Y de aquí ya nadie me mueve” (AS, madre de familia, núcleo Héroes de la Revolución, junio 14 de 2013).
- “Cuando yo estaba en primaria nos venimos a hacer guardias aquí a esta colonia; estaban apenas con que si repartían terrenos. Recuerdo que estaba en primero de secundaria cuando se dio, se pudiera decir, la invasión de los terrenos. De hecho yo no estaba de acuerdo, pues mi escuela quedaba muy lejos, muy retirado, no había transporte todavía. Al principio la colonia no tenía nombre, nomás eran terrenos de ‘calichi’. En una manifestación queríamos que se identificara la colonia. De hecho le decíamos la Seven Up, o sea, 7UP, como la soda. La broma la comenzó mi papá porque éramos muchos chavalitos; entonces la pandilla eran siete, de allí lo de 7UP. Ya luego le quitaron el siete y se quedó UP. Ya después salió lo de la Unidad Proletaria. Al principio no había servicios, allá por 1987; haga de cuenta que era puro cerro. Al ir a la escuela nos salían perros de los tejabancitos, porque había mucho tejabancito acá en las entradas donde se hacían guardias. Ahora sí me gusta mi colonia, porque está más establecida y ya hay más servicios. De hecho ahora sí

es una colonia. Veo el esfuerzo que se tuvo qué hacer. Tengo a mi familia, amigos y compadres. De los líderes de la colonia de aquel entonces aprendí cosas buenas: que no hay que darse por vencido, si uno quiere algo hay que luchar por ello, que todo cuesta en la vida, no es nomás estirar la mano y agarrar” (PCh, madre de familia, Col. Unidad Proletaria, junio 5 de 2013).

- “Tenemos cuatro años viviendo aquí en la colonia, en Paseos del Alba, muy cerca de la escuela Maestro Mexicanos de la colonia Héroes de la Revolución. La colonia es tranquila, a mí me gusta. Hay de todo, sí, hay de todo como en todos lados, pero sí estoy a gusto” (IT, núcleo Héroes de la Revolución, junio 14 de 2013).
- “Llegamos a vivir aquí a la Unidad Proletaria en 1989; había menos gente, verdad; también había pocas casas. Yo he vivido muy tranquila aquí a pesar de que se oyen balazos por todos lados, pero gracias a Dios que ahí donde vivimos no ha pasado nada. Como le digo, yo he tenido muy buena comunicación con toda la gente; entonces nunca he tenido problemas con nadie ni en mi familia; todos hemos sido muy tranquilos y la mayoría de la gente me conoce” (GL, integrante del coro, Col. Unidad Proletaria, junio 7 de 2013).
- “Soy juarense cien por ciento. Me da orgullo porque aquí tengo mi familia, mis hijos, por la ciudad y todas las cosas que se han hecho. Toda la vida he vivido aquí en la Pancho Villa. La colonia ha evolucionado bastante; aquí eran puras lomas. Fue Pedro Matus el líder que repartió terrenos; él todavía sigue por acá. La relación con todos los vecinos es muy buena. Aprendí a ayudar con trámites desde que estaban mis niños en la escuela y trabajaba en la fábrica. A la escuela le donamos

computadoras y televisiones que conseguí en la fábrica. Luego duré tres años de tesorera en la escuela” (SM, líder, Col. Pancho Villa, mayo 31 de 2013).

- “Resulta que uno de los que andaba con el mariachi Guadalajara era esposo de la fundadora de aquí de la colonia. Me dijo: ‘¿No quieres un terreno? Dime si lo quieres’. Nosotros vivíamos ahí por la 19a., entre la Aldama y Juárez. Le dije a mi señora: ‘Ya conseguí un terreno; si me quiere seguir, me sigue’. Fue en el mero 93. Ya me dieron el material y también me puse a pensar cómo le voy a hacer para pegar este block; no había quién me ayudara; mis dos hijos trabajaban en gasolineras. Me aventé seis meses para hacer la casa, o sea que esta casa yo la hice; lo único que no puse fue el enjarre y los pisos. Ahora yo le digo a mi señora: ‘Aquí es mi casa y ya nadie me saca’. Me sacarán nomás con los pies por delante. Nosotros fuimos, se puede decir, de los fundadores, junto con el señor de la esquina, Manuel Rivera, y don Agustín Osuna de aquí atrás. Fuimos como unos diez nomás” (AD, abuelo, Col. Santa Cecilia, mayo 29 de 2013).
- “Me gusta mi colonia porque he vivido toda la vida en ella; es tranquila y no hay mucho conflicto, no hay tanto robo; ya ve que ahora con la inseguridad, muchos asesinatos, balaceras, y aquí afortunadamente está tranquilo. Me cambié una temporada a Chihuahua 2000, en el norte de la ciudad, pero no me gustó, no me hallé; está muy retirado de todo y allá hay mucho conflicto” (GI, La Popular, madre de familia, junio 11 de 2013).
- “Mi barrio ahora está tranquilo. En años pasados la violencia estuvo muy fuerte. Gracias a Dios a nosotros no nos ha llegado, así de que alguien haya salido lastimado. Hemos estado también en balaceras y no nos ha pasado nada. También

ahí en el barrio a veces roban y todo; a nosotros nomás una pila y cosillas así. Pienso que donde quiera hay gente buena y gente mala, hasta allá en El Paso. Está en nosotros, la actitud que nosotros tomemos para que este mundo, esta comunidad, esté mejor. Vivo en la colonia pegada a Granjero, en Ampliación Aeropuerto, desde hace cuatro años, en casa de renta” (MM, madre de familia, Col. Granjero, junio 13 de 2013).

Balas por empleos: Chihuahua en tiempos de guerra

Cuando en 2006 Felipe Calderón en plena campaña presidencial se autocalificó como el “Presidente del empleo”, los chihuahuenses difícilmente hubiéramos imaginado que meses después su territorio, sobre todo Ciudad Juárez, se llenaría no de oportunidades laborales, sino de balas y víctimas producto de una guerra declarada al crimen organizado por el ya presidente en funciones.

Aquel pretendido *golpe de timón* lleno de fines mediáticos y de legitimación política, desató un enfrentamiento encarnizado donde los asaltos, extorsiones y homicidios fueron parte de un mal mayor llamado narcotráfico. El paisaje urbano ensangrentado se convirtió en escenario plagado de víctimas directas, colaterales y “anónimas”, porque no sabemos hasta dónde realmente caló y seguirá calando en la psicología social de una comunidad agraviada. Resulta muy difícil prever las consecuencias que traerá en los comportamientos de cientos de personas este brutal daño al que estuvieron expuestos.

Este proceso de hondas repercusiones no puede ni debe conformarse con el maquillaje de la estadística asociada a la baja de homicidios. Una sociedad lastimada por

las balas, y más aún por la impunidad, es presa fácil del miedo social, ese terrible azote que carcome las relaciones comunitarias tensando la incertidumbre entre vecinos, compañeros de trabajo y amistades en general.

La vida en las colonias y barrios se fractura. Lo que anteriormente era encuentro y convivencia se transforma en escenario de sospecha y duda. La desconfianza siembra rumor; los padres y sus hijos se ven obligados a replegarse en su vivienda, el sitio menos inseguro dentro de esa mancha urbana abominable para las nuevas generaciones, quienes no alcanzan a comprender la otra sociedad, el Chihuahua de antes, el que les platican sus padres y abuelos.

Mientras la confusión agobiaba y las respuestas eran insuficientes para explicar la realidad, la membrana de la violencia fue ganando, día a día, espacios públicos, calles y, lo peor, mentes y corazones de hombres y mujeres, en su mayoría jóvenes, que no resistieron la carnada del dinero fácil y las drogas.

El miedo social termina por desfigurar el rostro social. La mirada baja y los impulsos que resistían afanosamente ante los embates de una sociedad en tránsito terminan por ceder el paso. La pérdida de rasgos profundos de identidad nos acerca al inminente abismo en el que la rosa de los vientos destartada no atina a marcar el rumbo de la esperanza, la convivencia, la solidaridad y el amor.

Las balas terminan por marcar territorio en los espacios vecinales. Así, de golpe, la vivienda familiar se convierte en zona de refugio, un espacio sin los recursos necesarios para encauzar de la mejor manera las mentes y cuerpos inquietos de adolescentes y niños confundidos por el entorno que les limita la convivencia.

Y allí, en el interior de la vivienda, la televisión abierta y cerrada gana horas y horas de atención con sus programas intrascendentes que escasamente contribuyen a la formación de las nuevas generaciones. El entretenimiento vano y superficial de la televisión casi triplica las horas destinadas a la elaboración de tareas.

Y en ese mundo de complejidades habría que añadir la creciente presencia del Internet, aun y cuando se trata de hogares pobres de familias trabajadoras que, sin alcanzar la cobertura de la televisión, el Internet gana terreno en sus hogares con el consecuente problema que supone la falta de control tanto sobre las páginas consultadas como de los horarios en que se accede a ellas.

Estos componentes digitales que determinan buena parte de los consumos culturales de los adolescentes en las principales ciudades de Chihuahua están instalados en espacios reducidos, ya sea en pequeñas recámaras, estancias o comedores, junto a otros muebles y objetos de la casa.

Los peligros de la aldea global neoliberal paradójicamente son tan potentes que han encapsulado a sus hijos. Lejos está el acceso al mundo compartido donde el mercado sería capaz de asegurar el bienestar y las oportunidades. Desde la perspectiva de los adolescentes chihuahuenses, esas utopías solo tienen cabida, por el momento y en su mayoría, en la opacidad del mundo digital.

¿Hasta dónde es capaz de contrarrestar esta situación de miedo social el programa de intervención comunitaria basado en talleres de animación sociocultural, eventos artísticos, actividades culturales y la educación comunitaria? Justo de eso hablaremos en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 4

CONSUMOS CULTURALES, PROCESOS CREATIVOS Y PARTICIPACIÓN ORGANIZADA

En México ha sido común asociar el estudio de la pobreza de las personas, localidades y pueblos en relación directa con los bienes materiales de que disponen, o bien a su capacidad para consumirlos. Así, suele clasificarse la pobreza en razón al consumo de ciertos bienes alimenticios, de vestido, vivienda y la dotación de agua potable, drenaje y energía eléctrica. En el mundo contemporáneo, dentro de esta escala de medición el salario o percepción económica juega un papel determinante para determinar los parámetros de la pobreza.

Ahora bien, en los últimos años, y para efectos de medición apegados a estándares de los organismos internacionales, se han incorporado otros indicadores, como el rezago educativo y el acceso a los servicios de salud, reconociendo que la conceptualización de la pobreza exige una visión multidimensional (*Diario Oficial*, junio 16 de 2010).

Lo cierto es que a pesar de lo valioso de avanzar en una visión multifactorial como se sugiere, difícilmente encontramos indicadores relacionados a los *consumos culturales* como otra dimensión de la pobreza, igual de trascendente que la de orden material en tanto condición esencial para la reproducción de un sistema socioeconómico imperante. Antonio Gramsci fue uno de los primeros teóricos de la cultura que puso énfasis en el papel de la ideología como uno de sus componente culturales primordiales para que una sociedad determinada mantuviera como dominantes ciertas ideas, visiones y prácticas de la vida cotidiana (Gramsci, 1985).

La otra cara de la pobreza: los consumos culturales

En sociedades como la nuestra, tan adversa resulta la pobreza material como la cultural. Al conjugarse ambas, nos encontramos ante realidades sumamente complejas donde se entrelazan el hambre material y las limitaciones propias de una ideología intrascendente por irreflexiva, más allá de su inmediatez y utilitarismo.

Numerosas sociedades disponen de un buen cúmulo de bienes materiales que adquieren mediante salarios remunerativos. Sin embargo, esta posibilidad no les exenta de los consumos culturales irrelevantes y faltos de significado. Pobreza cultural no remite, necesariamente, a una matriz de pobreza material.

García Canclini (1992, cit. por Almeida Lang, 2014) insiste en la noción de “consumos culturales” como el resultado de un procesos complejo determinado no solo por los influjos mediáticos utilizados para promover determinados bienes y productos, sino también por las características particulares de los grupos, pueblos y comunidades que finalmente realizan la apropiación y usos de dichos productos.

Pero, ¿por qué es importante adentrarnos al tema de los consumos culturales tratándose de un programa de intervención comunitaria orientado a contrarrestar el miedo social en adolescentes?

Desde luego que no nos interesa poner sobre la mesa el debate de los consumos compulsivos de algunos productos como refrescos y golosinas, la preferencia por cierto tipo de vestimenta de la línea adscrita a la supuesta “belleza” o determinados artículos electrónicos. El propósito es menor, aunque de honda trascendencia: se enfoca en identificar la influencia que ejercen sobre todo algunos medios de comunicación y las

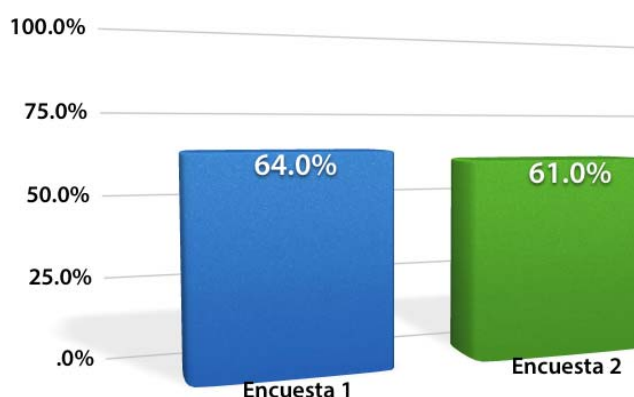
prácticas familiares de vida cotidiana, concatenadas al uso del tiempo libre de los adolescentes.

Una sociedad que presenta consumos culturales significativos (lectura, visita a espacios culturales, asistencia a eventos, consultas de investigación científica, viajes, por citar algunos ejemplos), por supuesto que cuenta con mejores expectativas y herramientas para el aprovechamiento positivo del tiempo libre, una comprensión más amplia de la realidad que le rodea y mayor disposición a colaborar en procesos de cambio para el bienestar personal y de la comunidad a la que pertenece (Carrera, 2011).

Terminamos el capítulo anterior afirmando que ante el escenario de inseguridad y violencia extrema, las viviendas en las colonias populares de las ciudades de Chihuahua y Juárez se convirtieron en el principal fortín para resistir los peligros y amenazas del entorno. En sentido paralelo a ello, en la primera y segunda encuesta encontramos que un alto porcentaje de los adolescentes afirmaron haber dejado de realizar actividades cotidianas por ese motivo, en la mayoría de los casos relacionadas a la vida comunitaria en sus barrios y colonias (véase Fig. 8).

De tajo, a buena parte de los adolescentes se les corta la oportunidad de vivir y aprender de las bondades que ofrece la vida comunitaria en cuanto fortalecimiento de las identidades locales, compartir espacios y momentos, reciprocidad e intercambio de favores y productos, amistades y valores, y por supuesto los encuentros vecinales e intergeneracionales. Sin caer en falsos idealismos sobre las culturas populares, resulta oportuno señalar que aun en los escenarios más adversos como los aquí descritos generados por la violencia extrema, persisten latentes los principios de la participación comunitaria organizada.

Fig. 8. Actividades cotidianas que se dejaron de hacer a causa del miedo social.



Por ahora volvamos al proceso de repliegue de los adolescentes en sus hogares. No es la vivienda en sí, como construcción material, la que interesa analizar, sino lo que hacen los adolescentes en su interior. Si las familias habían perdido la confianza en el barrio y las calles de la colonia para socializar y convivir en un proceso enriquecedor de apropiación comunitaria, la televisión ganó terreno al interior de la vivienda.

El miedo social no encontró en los adolescentes el bálsamo del despertar de los procesos creativos de las ciencias y las artes; por el contrario, discurrió la salida fácil de la alienación televisiva y un creciente uso del Internet, sin que mediara el control por parte de los padres de familia.

Lo cierto es que en los primeros documentos sobre su Programa de Intervención Comunitaria, Umbral no planteó la cuestión de mejorar los consumos culturales. Fue hasta después de la etapa I que se definió este tema como uno de los principales propósitos a conseguir con la intervención. De hecho, la gestión de recursos se alineó en esa perspectiva, de tal forma que adquirió el estatus de indicador de cambio a lograr de acuerdo con los

proyectos de procuración de recursos presentados a Conaculta, Gobierno del Estado, sobre todo a FECHAC en las ciudades de Chihuahua y Juárez, para el PIC etapa II (Umbral AC, 2012).

¿Por qué este nuevo enfoque? A juicio nuestro, no se trata de un nuevo enfoque; más bien la asociación logró percibir que no era posible dejar la propuesta de la intervención solo en términos de inseguridad. El diagnóstico resultaba insuficiente ante las complejidades que se fueron encontrando.

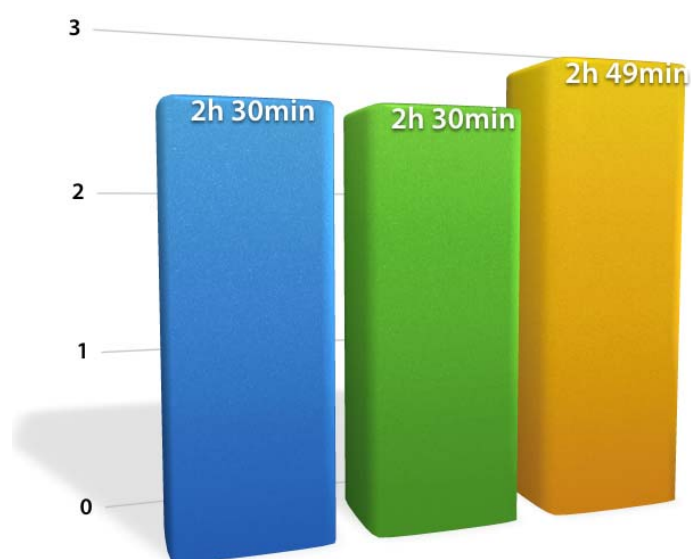
Al peligro en las calles de las colonias se tenía que agregar la alienación televisiva, dando como resultado actitudes poco proactivas entre los adolescentes, como ya se dijo capítulos atrás. Esto en escenarios, coyunturas y procesos biológicos y psicológicos de los adolescentes donde es más fácil la oposición y la búsqueda de retos que sumarse a iniciativas de los adultos.

Frente a ello, Umbral precisó los objetivos y la estrategia de trabajo a mediados de 2012. Dentro del PIC etapa II, “Mejorar los consumos culturales” se convirtió en propósito central hacia dónde encauzar los procesos creativos generados en los talleres de animación sociocultural y en los eventos culturales de Arte en Comunidad. Incluso, algunas de las actividades de la educación comunitaria comenzaron a despuntar en ese sentido (Umbral AC, 2012a).

La interrogante de fondo que se debió resolver en la indagación de campo fue la de qué hacen los adolescentes en sus viviendas en horario de contraturno escolar, en el entendido de que más del 97% de los participantes en el PIC estudian la secundaria o primaria, en su mayoría en el turno matutino.

Los resultados de las tres ediciones de la encuesta arrojan datos contundentes que corroboran la influencia determinante de la televisión en el uso del tiempo libre de los adolescentes en sus hogares. En efecto, más allá de las actividades escolares, ninguna otra les ocupa tanto tiempo como ver la televisión (véase Fig. 9).

Fig. 9. Horas diarias promedio que dedican los adolescentes a ver televisión.

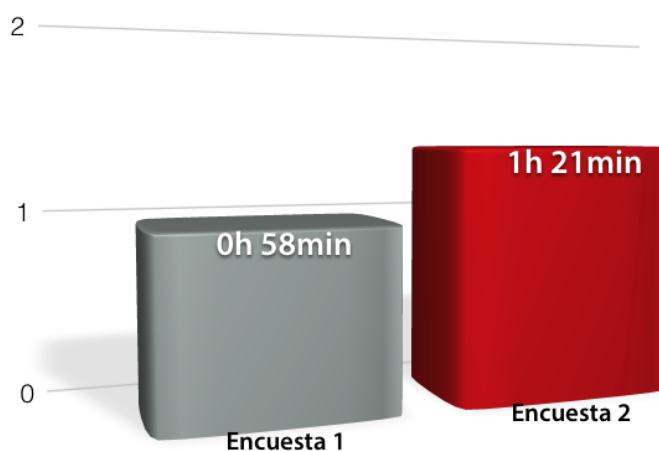


Cabe mencionar que, incluso, en la última edición aumentaron las horas promedio frente al televisor, lo cual nos alerta para no caer en falsas proposiciones; es decir, no es suficiente con que mejoren los consumos culturales de los adolescentes producto de las actividades contempladas en el PIC, para suponer que de manera mecánica eso se debía reflejar en menos horas de televisión. En las primeras etapas del PIC, las cinco horas semanales que ocupan en promedio los adolescentes en el taller, en realidad son pocas frente al tiempo libre disponible a lo largo de los siete días de la semana.

Suponiendo que entre la comida y la cena los adolescentes disponen de un promedio de cinco horas y media, resulta que el 45% de ese tiempo se la pasan frente al televisor viendo como programas favoritos a *Bob Esponja*, *El Chavo*, *I Carly*, *Hanna Montana* y *Los Simpson*, principalmente.

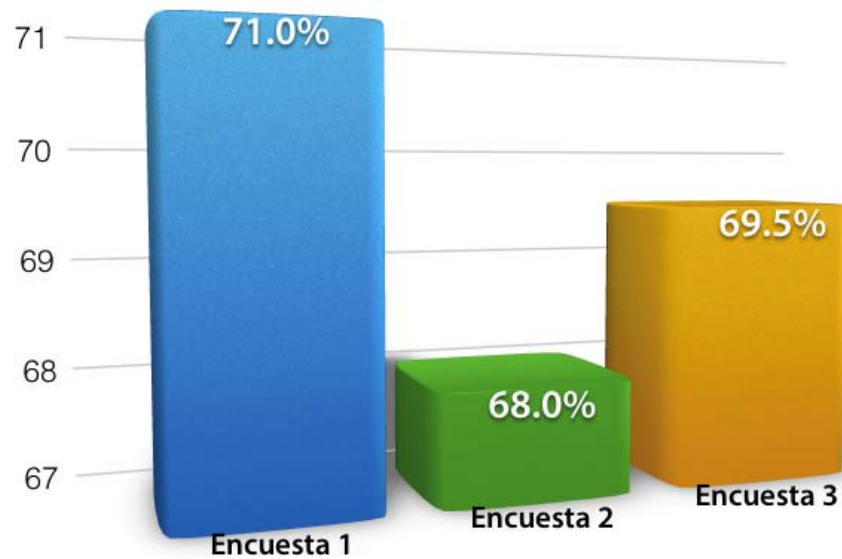
En contraparte, las tareas escolares les ocuparon entre 58 minutos y una hora con 21 minutos (véase Fig. 10). Y hacemos mención de ellas justamente por el potencial implícito que tienen en cuanto a detonar procesos de aprendizaje significativos para los adolescentes.

Fig. 10. Horas diarias promedio que los adolescentes dedican a las tareas escolares.



El uso del Internet fue otro punto que llamó mucho nuestra atención. Supusimos, en el inicio de la investigación, que la condición de pobreza e ingresos económicos limitados por las familias de los adolescentes debía ser factor restrictivo para el uso de este medio de comunicación tan importante en la actualidad. La figura 11 demuestra cuán equivocados estuvimos en esta primera aproximación.

Fig. 11. Adolescentes que cuentan con computadora en casa.



Más allá de que cuenten con computadora en casa, la mayoría afirmó usar el Internet (véase Fig. 12). Este aumento es fiel reflejo de la tendencia generalizada en la sociedad, aunque si lo aparejamos al incremento en la utilización del Facebook, nos permite advertir la presencia de procesos inusuales de despersonalización del mundo comunitario. Ahora, aunque parezca extraño para las generaciones adultas, la “socialización” encarna en realidades virtuales muy propias de la era digital. La figura 13 muestra la tendencia en el uso del Facebook.

No obstante que en la última encuesta la mitad de los adolescentes aseveró usar el Internet en las tardes, cabe señalar que otro 36.4% lo hizo sin restricción de horario, con los riesgos que implica por la falta de control o supervisión por parte de los padres de familia.

Fig. 12. Adolescentes que usan Internet.

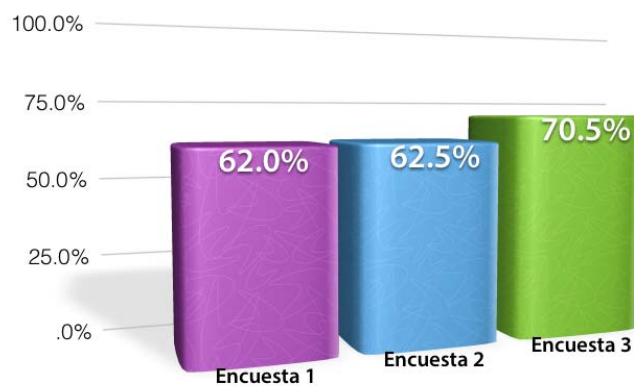
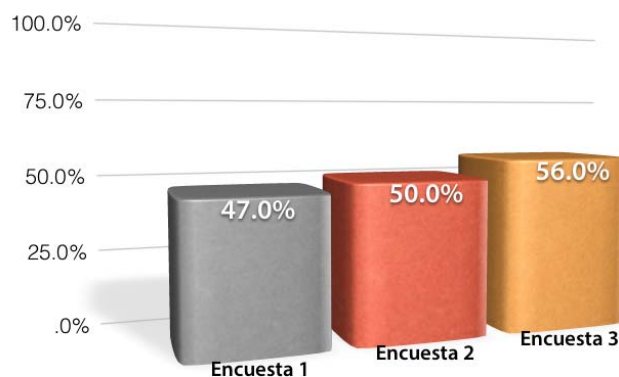
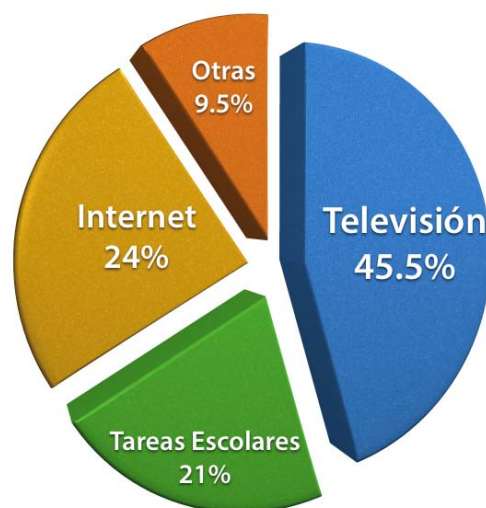


Fig. 13. Adolescentes que usan Facebook.



En tiempos de violencia extrema, y con base en la información de campo recabada en las colonias donde operan los núcleos comunitarios del PIC, es posible determinar las principales actividades de los adolescentes en su viviendas en horario de contraturno. Para ello establecimos un promedio de cinco horas y media entre las tres de la tarde y las ocho y media de la noche (véase Fig. 14).

Fig. 14. El contraturno en tiempos de violencia extrema.



Lo cierto es que los componentes digitales del televisor y la computadora, que determinan buena parte de los consumos culturales de los adolescentes en las principales ciudades de Chihuahua, están instalados en espacios reducidos, ya sea en pequeñas recámaras, estancias o comedores, junto a otros muebles y objetos de la casa. Desde allí los adolescentes establecen vínculos virtuales superando, en apariencia, los riesgos del entorno mediato.

Muy lejos quedó la utopía neoliberal donde el mercado por sí mismo sería capaz de asegurar el bienestar, la convivencia y las oportunidades para los diferentes grupos de la sociedad. La otra cara de la aldea global, la de los riesgos asociados a los medios electrónicos, paradójicamente es tan potente que ha terminado por encapsular a los hijos de las familias aquí estudiadas. Desde la perspectiva de los adolescentes chihuahuenses, aquellas utopías solo tienen cabida, por el momento y en su mayoría, en la opacidad del mundo digital.

Los procesos creativos artísticos, el revulsivo de la intervención comunitaria

En el proceso de investigación, una de las conclusiones más importante a la que arribamos fue que el Programa de Intervención Comunitaria seguido por Umbral no constituía propiamente un modelo acabado, sino una propuesta en construcción. Sin duda, justo en ese punto radica una de sus principales virtudes y retos.

Así como en el camino se definió mejorar los consumos culturales en tanto pilar de la propuesta de intervención, los procesos creativos se posicionaron como el revulsivo que se requería para activar las partes de su andamiaje. El verdadero acto de contrapunto frente al miedo social ha radicado en el impulso y desarrollo de los procesos creativos.

La apuesta de la asociación civil, por lo tanto, se centra en los talleres de animación sociocultural. Es aquí donde, por así decirlo, comienza el ciclo de los procesos creativos. En un esfuerzo estimado de cinco horas semanales como mínimo, los adolescentes tienen la oportunidad de desarrollar sus capacidades creativas, siempre acompañado por un creador especializado según el área artística de que se trate.

En la etapa I del PIC, los adolescentes vivieron una experiencia de tres talleres con duración de ocho sesiones cada uno. Se trató de motivar la participación y ver las preferencia de los asistentes. Se obtuvieron productos muy modestos que se compartieron no más allá de las familias involucradas. Ya para la etapa II las cosas cambiaron de manera radical. Los talleres duraron diez meses con un solo tallerista y los productos intermedios y finales, en su mayoría, subieron de calidad.

La etapa III, que duró otros diez meses de trabajo, permitió consolidar los talleres y sus productos. Los adolescentes habían madurado en los procesos creativos y muchos de los núcleos comunitarios estaban listos para dar un paso hacia agrupaciones culturales de mayor envergadura, como rondallas, coros, bandas, teatro y danza comunitaria y mariachi. Fue cuando Umbral comenzó a hablar de un Movimiento Cultural Comunitario, MCC o Proyecto 1200 (Umbral AC, 2013). Así inició una nueva etapa de gestión de recursos al amparo de esta visión enriquecida de la intervención.

En los más de 110 testimonios escritos recuperados entre los actores involucrados es posible identificar información muy valiosa en ese sentido. A propósito de aprendizajes en los talleres, los propios adolescentes nos dejan en claro su experiencia en un proceso diverso que no se circunscribe a las cinco horas semanales. Aquí los talleristas juegan un papel muy importante en el impulso de la creatividad y, por ende, en el despunte de nuevos y mejores consumos culturales en horarios que anteriormente se ocupaban en actividades intrascendentes. De entrada, conviene recuperar los testimonios con relación a cómo se han dado los aprendizajes artísticos:

“Lo que hice fue practicar en la casa con la guitarra y con las clases de teatro para aprender el guion”. “Viendo al profe cómo lo hacía y estudiando en mi casa o en el taller de música; también los sábados que venía mi abuelito me enseñaba”. “Practicar mucho y poner atención a las clases”. “Viniendo todos los días, a los profes que nos tienen paciencia y echándole ganas”. “Mucho esfuerzo y dedicación, levantándome temprano y no salir los viernes”. “Las clases son muy efectivas; ver al profe enseñándonos”. “Cuando algo te gusta, no se batalla en aprenderlo”. “Con el material que nos dan y con la explicación del profe”. “Intentándolo, practicándolo, haciéndole cosas al títere”. “Con un libro o un disco”.

“Escuchando las obras”. “Haciendo embocadura”. “Con reglas y es lo que me gusta”. “Practicando todos los días y no quedándome con lo que me enseñan, sino que busco más notas en Internet también”.

Al abordar la utilidad que les dejan los aprendizajes generados en los talleres como parte de los procesos creativos, los mismos adolescentes son muy puntuales, sobre todo en cuanto al desarrollo de una nueva visión, por cierto más amplia y enriquecida:

“Enseñarle a los niños en un futuro”. “Para seguir estudiando y aprovechar el tiempo en vez de ver televisión”. “Tocar más canciones y tener amor a la música”. “La música es importante y es una forma de expresar muy bonita y ver que se expresa distinto”. “Tocar en un concierto”. “Para la vida”. “Mejorar, crear obras”. “Enseñar a los demás y hacer algo en vez de estar acostada”. “Distraerme en algo bueno y no estar de *desastroso*”. “Ser mejor persona y tocar algún día”. “No andar de vaga y trabajar”. “Experimentar”. “Para no andar de vago en la calle”. “Para de grande ser fotógrafa”. “Para saber más del arte”. “Para saber qué puedo crear”. “Ser maestra de teatro”. “Ser mejor actriz”. “Llegar a hacer una carrera”. “Descargar la tensión”. “Para un oficio”. “Trabajar en equipo”. “Para no tener miedo”. “Ser grandes músicos”. “Tocar y hacer música”.

A manera de remate, seis testimonios escritos como anécdotas resultan aleccionadores: “Un profe me dijo que no importa que las primeras veces salga mal; el chiste es seguir practicando”. “Gritar ‘¡los golpes no son la solución a los problemas!’”. “En una presentación fueron mis papás; mi papá estaba orgulloso de mí”. “Me gustan las convivencias que hemos tenido”. “Me tuvieron mucha paciencia”. “Somos una familia”.

Por su parte, los talleristas, como actores clave en la generación de procesos creativos artísticos, dejaron constancia de numerosas experiencias producto de su quehacer

semanal. Antes de citar algunos de los testimonios más representativos es conveniente revisar tres opiniones sobre la importancia que le dan ellos mismos a los talleres que imparten:

1. “Ha representado una experiencia muy significativa en mi desarrollo laboral y humano, porque en los talleres he atendido a niños, jóvenes y adolescentes con distintos modos de pensar, con sus propias personalidades y comportamientos. Me agrada saber que al inicio del taller de música, los alumnos solo disfrutaban las melodías de los medios de comunicación masiva, y conforme les enseñamos todo este mundo [...] me doy cuenta que necesitan espacios como el que Umbral ofrece”.
2. “Aparte del desarrollo artístico y psicomotriz de los participantes del taller, la intención de un servidor es que llegue a ser un sostén o profesión para la vida, una herramienta de beneficio económico que en un futuro pueda ganarse de manera honrada”.
3. “El aprendizaje [tanto personal como profesional] ha sido mutuo; es reconfortante ver los resultados positivos pese a la circunstancia que se presenta. Incluso el desarrollo de la puesta en escena tomó rumbos distintos gracias a las aportaciones creativas de niños”.

Ahora sí, entre las experiencias más significativas relacionadas a los procesos creativos, presentamos los siguientes testimonios vertidos por los talleristas, consecuencia de su trabajo semanal:

- “El primero y el más importante, según mi punto de vista, es que trabajan como equipo. Se les despierta el interés por aprender más sobre las clases. Unos a otros se

motivan para avanzar en el proceso de la ejecución instrumental. Conocen una forma distinta de utilizar su tiempo. Tienen la oportunidad de disfrutar las obras musicales tradicionales. Sienten seguridad de sí mismos a medida que ejecutan el instrumento. Se tiene la oportunidad de despertar y desarrollar un talento que los acompañará en su vida. Se sensibiliza la persona que tiene contacto con las experiencias artísticas”.

- “1. Socialización: tanto niños como jóvenes empiezan a relacionarse entre sí. 2. Trabajo colaborativo: semana a semana se integran en las actividades, no solo de danza. 3. Gusto al bailar: la expresión se volvió de su agrado; en algunos casos se desarrolló más la coordinación al ejecutar las diferentes coreografías. 4. Seguridad de sí mismos como resultado de la práctica: al principio mostraban temor, pero al descubrir habilidades que habían practicado se integraron todas las edades”.

“Al joven le interesa exponer lo que va logrando, le gusta tener espacios para exponer lo que ya sabe, le gusta que le reconozcan lo que está haciendo. Le agrada bastante el hecho de hacer algo o tomar retos. Agradece con la persona frente al grupo. Comparte presentaciones a través de las redes sociales. Se ve en un futuro siendo artista”.

- “Han visto películas; consecuentemente conocen la estética de ellas. Lo tienen en mente, pero no saben cómo nombrarlo. Comienzan a imitar. Con ejercicios refuerzan y aprenden. Mostrarles las partes clave de las perspectivas estéticas. Cuando graban libre, graban natural y sin los errores de alguien que no tiene ese conocimiento”.

- “Al principio fue difícil llevar el taller, porque los niños se mostraban inseguros; a cada acción decían “no puedo”, por lo que les enseñé una canción: *Creo que puedo, sé que puedo y lo haré*. Cantábamos esto todos los días al final de la clase, luego ellos pedían cantarla. Lo acompañamos con un baile, que siempre es diferente”.
- “La exploración de las posibilidades de expresión a partir de un texto dado, lo que implica a veces intentarlo mucho. Esto implica mucho esfuerzo; es importante que el actor logre el personaje y las correcciones que se hacen a cada uno; los niños han tomado muy en serio su lado crítico con respecto a su trabajo actoral y se corrigen unos a otros. También han sido proactivos en cuanto al taller”.

Por último, resulta necesario retomar un par de testimonios de educadores comunitarios quienes, con mayor experiencia y formación pedagógica, logran construcciones explicativas más elaboradas y críticas en torno a las experiencias vinculadas a los procesos creativos:

1. “De la hoja al mural. Los niños avanzan del trabajo individualista al intercambio, diálogo y cooperación. Los intereses son colectivos y el talento guía las ideas de todos. ‘Mira, director, ¿ves este hermoso mural? Nosotros lo pintamos porque ya somos artistas’. *¿Qué pintaste tú? Este pequeño punto*”.

“Aprendizaje social. Los niños colaboran, comparten y ejercen liderazgos con base en su talento y empatía. Vamos a formar equipos. *¿Como en la escuela?* No, aquí sí venimos a aprender, así que hablen, corran, muévanse, pero vamos a aprendernos ese tono.”

“Libertad. Los niños juegan, conviven, corren e imponen sus propias reglas de orden y respeto. Lo mejor de venir a Umbral es que en el recreo podemos jugar; en mi escuela ponen tantas reglas que no puedes respirar.”

2. “El trabajo en equipo. Se puede decir que casi siempre ha estado presente en todos los talleres, porque los destinatarios buscan desarrollar las actividades de manera compartida. Y lo lograron, porque los talleristas provocan la integración grupal que permite el desarrollo más integral de los objetivos del taller”.

“Compartimiento de experiencias. Ellos, los destinatarios, siempre han buscado compartir sus experiencias. Por ejemplo, en el taller de fotografía y video que se impartió el año pasado en el núcleo comunitario Popular, los niños siempre estuvieron compartiendo sus fotografías y sus formas de captarlas y al final lo hicieron en forma digital y en papel.”

“La inventiva. Es un aspecto que se ha dado mucho en los talleres de muralismo y teatro. Ha sido palpable cómo los niños y jóvenes proponen ideas innovadoras. Pongo por ejemplo el mural de la Unidad Proletaria de la ciudad de Chihuahua, que da cuenta de los valores y la familia como lo conciben desde su entorno social.”

Pasemos ahora a los testimonios orales. Son muchas las coincidencias con los testimonios escritos, como era de suponerse; sin embargo, por obvias razones se logra mayor profundidad en las ideas y conceptos de los actores sociales involucrados. En primer lugar, de los adolescentes y niños recuperamos información por demás valiosa, tanto en entrevistas grupales como individuales. En especial, insistimos con ellos acerca de por qué

asistir a los talleres de animación sociocultural en lugar de quedarse en casa, qué aprendizajes habían logrado y cómo les había influido en sus vidas.

(AP): “Porque en mi casa estoy muy aburrida y la música me divierte mucho”.

(LE): “Sí, en vez de andar como los demás haciendo vagancias, vengo aquí a aprender”.

(BH): “Porque en mi casa de hecho casi no hago nada; de hecho, cuando estoy en la casa, casi lo único que hago es ver la tele”.

(LB): “Pues de quitarme la vergüenza, expresarme y, pues, ser más responsable. Sí, pues, para no faltar, para seguir con mis clases, para continuar”.

(BH): “Disciplina, a ser puntual... Es que yo antes era muy vago”.

(EO): “Ahí me enseñan a leer notas, lo que viene siendo esas cosas de la guitarra y canciones”.

(AP): “Pues aprendí a tocar el clarinete. Al principio quería el saxofón, porque me gustaba más que todos los otros instrumentos, pero cuando vi el clarinete me gustó más que el saxofón”.

(EO): “Pues a veces se pueden sacar canciones. Tú mismo las puedes hacer con los acordes”.

(AP): “Cuando empezamos a ensayar la primera canción, *Cielito Lindo*, batallé mucho para sacarla. Y ya, pues, todos los días iba aunque no tuviera que ir todos los días, porque no todos me tocaban, y ya la saqué bien... En los tiempos es donde respiro”.

(BH): “Es otra forma de decir lo que sientes, como por ejemplo si me siento triste, pues empiezo acá a tocar la guitarra así, lento; o si me siento alegre, toco fuerte, con ganas... Una forma de decir tus sentimientos”.

- (EO): “Nos ayuda; como, por ejemplo, de grandes podríamos ser buenos músicos”.
- (EO): “Si estamos en la casa aburridos podemos agarrar la guitarra y así entretenernos”.
- (AP): “Para conseguir un trabajo cuando sea grande”.
- (LB): “De grande puede ser una opción de trabajo; me entretengo y no ando en las vagancias”.
- (LE): “Podríamos llegar a ser como nuestros maestros [e ir] a conciertos en diferentes lugares”.
- (AP): “Ya no estoy tanto tiempo en mi casa y he aprendido a tocar el clarinete; antes no me imaginaba que podía hacerlo”.
- (LB): “Antes no salía de mi casa y ahora puedo venir y me divierto más”.
- (LE): “Ya no soy tan vago”.
- (BH): “Ya no me paso tanto tiempo en la calle; me la pasaba desde que salía de la escuela, me la pasaba ahí todo el día afuera de mi casa, en la calle, y luego ya a las ocho me metía. Y luego empecé a ir a la guitarra y como que, ya cuando me la compraron, empecé a dejar de salir y a ensayar más, como que fue un cambio... Fue un cambio muy grande en mi vida”.

(Adolescentes, Unidad Proletaria, junio 7 de 2013).

- (EV): “Pues me ha enseñado muchas cosas. Me ha enseñado las cuatro bellas artes, cómo hacer mis títeres, valores como el respeto, la tolerancia y muchas más”.
- (BC): “Fue fácil, porque nos va enseñando que hacer las cosas bien, que es mucho mejor que hacerlas mal”.
- (BC): “La maestra nos dijo que lo hiciéramos como quisiéramos”.

(BC): “Usé tela, pintura, botellas, estambre y foamy. Lo practicábamos en la casa para ensayarlo y no tener que usar las hojas, pero lo hicimos aquí”.

(BC): “Porque el arte es una pintura que nosotros hacemos con nuestras manos, y es bello porque se usan colores”.

(EV): “Lo que más me une a Umbral es el taller”.

(Niños y adolescentes, Saucito, junio 21 de 2013).

(R): “Cuando estaba en secundaria empecé a andar en el mundo de las drogas, y antes de entrar a este taller estaba a punto de recaer otra vez [...] Me empecé a decir, no pues mejor me meto a este taller, porque estando los sábados en la calle es muy probable que vuelva a recaer en eso y no quiero, no quiero recaer”.

(S): “A mí me gusta la música y quería aprender un poco más”.

(A): “La música es lo que siempre me ha ayudado en la vida y sin ella no sé qué haría”.

(G): “La pasión por la música, el no desesperar porque no te salen las cosas, el seguir aprendiendo cada día”.

(D): “En la vida hay tropiezos, pero siempre tenemos la opción de levantarnos o no levantarnos”.

(R): “Lo que me ha enseñado es que uno sin una persona al lado, o un equipo, sin apoyarnos entre nosotros mismos, no podemos hacer nada. También que no hay que rendirse si no te sale algo bien a la primera: seguirle, seguirle, seguirle y darle, darle hasta conseguirlo”.

(A): “No es tan común que una mujer toque el bajo; entonces me atrajo más y aprendí fácil, nomás mirando cómo le hace el profe; nomás mirando así aprendí”.

- (D): “Empecé a escuchar música de trova de Fernando Delgadillo y ahí fue cuando me empecé a interesar más en la guitarra. Luego escuchando y ensayando todos los días”.
- (G): “La guitarra siempre fue lo que más me llamó la atención; más cuando conocí a uno de los músicos que están aquí, Emmanuel. Me llamó mucho la atención su motivación al tocar con ganas, tocar con sentimiento; entonces yo ya traía más o menos una base con él y me invitó a venir aquí a aprender más”.
- (D): “Podemos expresarnos de una manera sin dañar a los demás; si tenemos un problema podemos plasmar en un dibujo o en una canción lo que sentimos”.
- (G): “Aquí he encontrado un pasatiempo, otra forma de vida, el unirme con las personas, compartir gustos, expresarnos y enseñar allá afuera todo lo que estamos haciendo aquí”.
- (S): “Antes era muy problemático, y desde que estoy aquí, en la música, me tranquilicé un poco y le eché más ganas al estudio”.
- (A): “Lo que haces en el taller te ayuda en algo, con tu familia o con tus amigos; por ejemplo, la música te puede dar un mensaje de tus problemas”.

(Adolescentes, Zaragoza, junio 1 de 2013).

- (K): “Porque aquí nos enseñan. La maestra viene a darnos clases de actuación y nos enseñan actuación”.
- (O): “Hemos aprendido a respetar a las mujeres y a todos”.

- (K): “Respetar a los mayores, y más a las personas adultas. También a decir textos. Antes no hacía caso y *tiraba a león*, y ahora que la maestra está con nosotros me ha cambiado, porque ahora hago caso y me expreso”.
- (J): “No pelear cuando estamos en Umbral”.
- (D): “A actuar, porque nos enseñan a no reírnos cuando estamos haciendo las cosas y a saber lo que estamos haciendo. En vez de estar en las calles o en otros lugares, estamos mejor aquí, aprendiendo”.
- (O): “[De la obra *El Umbral*] aprendí que aquí en estas calles hay mucha pobreza y hay que salir adelante. Antes era más desobligado y ahora soy menos, gracias a la maestra que me enseñó a respetar a todos”.

(Niños y adolescentes, col. Ampliación Felipe Ángeles, junio 1 de 2013).

- (N): “Porque quiero aprender nuevas canciones, en la guitarra, la flauta, y quiero venir a divertirme con mis amigos”.
- (D): “Para no estar de ocioso en la casa, sin hacer nada y sin aprender, porque venir es muy importante. El maestro me ha enseñado a amar y respetar a la música”.
- (J): “Porque aquí, si tú sigues en música puedes aprender más y puedes llegar a una meta, como ser cantante”.
- (S): “Convivir, disfrutar de la música, aprender nuevas cosas, saber que podemos triunfar. Seguir ensayando en la casa, aprendiendo más cosas”.
- (DO): “Pues sí, me han enseñado a tenerle amor a la música, a tocar un instrumento. Cuando toques la primera canción, a lo mejor no te sale la primera vez, pero cuando

tocas ya después, ¡y tratas, y tratas! Y el profe te dice que lo intentes; no se enoja por si fallaste; dice que lo intentes de nuevo. Creo que le tienes el amor y el afecto”.

(N): “Es divertido venir aquí para no estar allá en la casa, ahí en la computadora, las horas; aquí es divertido y te entretienes”.

(S): “Aprendes algo nuevo; además es saludable; te enseñan un poco más lo que es la cultura. Te enseñan nuevas cosas”.

(D): “Es importante porque te diviertes o te mantiene entretenido, y no te quedas ahí esperando a, no sé, a un programa de televisión, a que pase y te enseña la cultura de actuar, y de los talleres”.

(J): “Antes estaba allí en la casa sin hacer nada; ahora ya aprendí a tocar la guitarra, la flauta”.

(N): “Sí, ya no estoy en la casa ahí acostada viendo la tele o en la computadora; vengo y me divierto con mis amigos, a tocar, pintar y es muy divertido”.

(S): “Antes, en las mañanas, me levantaba toda chamagosa, sin querer hacer nada”.

(D): “He cambiado mucho: ya no estoy de ocioso en casa, soy más productivo y aprendí nuevas cosas, por ejemplo a actuar, a pintar, a tocar música”.

(Adolescentes, Oasis, julio 15 de 2013).

(LEB): “Desde chico voy a saber tocar la guitarra, y pos ya de grande voy a tener otras oportunidades” (Santa Cecilia, junio 7 de 2013).

(YA): “Primero empecé con guitarra, pero me aburrí y toqué el violín; no sé, es el que más me gusta. Más o menos ha sido difícil aprender, encontrar las notas, así, nada más

ciertas notas, pero ya en las demás no. El profe nos da la canción y ya la tocamos” (Zaragoza, junio 1 de 2013).

(JCh): “[El taller me ha servido] para darme cuenta de que no todo es lo que uno piensa, que también hay otras formas de expresarse, como mi guitarra, porque para mí es un instrumento infinito y con ese instrumento he conocido a muchas personas y he conocido a un gran profesor. Él nos ha ayudado y nos ha dado a entender que el taller es como otra familia; nos ha dado mucha confianza y nos ha entendido. No solo nos ha enseñado a tocar guitarra, sino a encontrarnos con nosotros mismos, a divertirnos, a hacernos sonreír; o sea, es un profe muy bueno. El día que se vaya lo voy a extrañar mucho” (Santa Cecilia, junio 19 de 2013).

(TD): “[En el taller] primero hicimos la historia. Mi títere es una cuchara con ojos y todo que se armó así, la puedo mover y digo ‘sin él no somos felices’. Nosotros [como niños] también tenemos derechos, como la libertad... La tele casi te daña y los títeres no” (Saucito, junio 21 de 2013).

(UM): “[En el primer taller] empezamos así a grabar, como drama, actos así para poner como una pantalla verde. Luego, en teatro, aprendí el valor de la amistad por un drama que hicimos: yo era un buscador de amigos y hay personas que fingen ser algo, pero a la vez no lo son. Después del taller de teatro hubo el de música” (Pancho Villa, mayo 31 de 2013).

(AD): “El taller me ha servido para no aburrirme en mi casa y salir a hacer otras cosas o, pues sí, ya me quito de la calle; ya ahorita estuviera haciendo otras cosas. En las tardes practico guitarra” (Zaragoza, junio 1 de 2013).

(P.D): “He aprendido mucho aquí y sé más cosas que yo nunca imaginé. He aprendido a manejar mis emociones. Sí, la maestra nos ha explicado que, por ejemplo, si queremos en actuación reír, que respiremos, que respiremos para que se nos quiten los nervios y le echemos todas las ganas del mundo. El significado para mí de la obra *El Umbral* es ayudar a las personas que no tienen nada de comer, como Benjamín. Él era un niño con huesos muy débiles, muy débiles, y no tenía nada qué comer. La obra se hizo basada en un niño que venía aquí al taller; a ese niño le salía mucha sangre de la nariz” (col. Ampliación Felipe Ángeles, junio 1 de 2013).

Por otro lado, en el caso de los talleristas, básicamente se recuperó su testimonio sobre la estrategia de enseñanza aplicada con los adolescentes en el trabajo de los talleres, además de su visión de la importancia del arte con relación al desarrollo comunitario. Aquí también destaca la diversidad de opiniones, aunque lo que parecía inicialmente solo necesidad de Umbral, el identificar e incorporar a talleristas con sensibilidad para la intervención comunitaria al final del camino resultó que muchos de estos creadores también andaban en esta búsqueda, pero en sentido inverso.

Precisando cosas, los talleres de animación sociocultural, en rigor, son terreno fértil donde confluyen tanto las necesidades de la asociación civil como las de los propios talleristas. Tanto las historias de vida y las entrevistas a profundidad individuales de estos últimos así lo constatan:

(Dm): “Lo inicial es enseñarles lo mucho o poco que puedas saber y que ellos no se queden con eso; es como poner una semillita en ellos para que le sigan buscando [en la danza] no es igual un estado [de la República] que otro, o una falda de un lugar a

otra. Aquí venía un niño que ya lo tenían sentenciado en todas las escuelas, muy vago. Y cuando veo que su energía la empieza a canalizar y desarrollar en el baile, entonces es cuando digo: bueno, valió la pena”.

(An): “Una vez que tienen el cuento, pues lo que falta es transformarlo a imagen, a *history board*. Lo que hacen es dibujar cómo se imaginarían qué paso en esa acción. Lo que hacen son los cuadritos de la cámara; ahí empiezan a dibujar, uno tras otro, tras otro, y ya van grabando cuadrito por cuadrito tal como quedó; ya saben que si el monito está muy chiquito en el cuadrito significa que está muy lejos. Entonces así ya pueden pasar a agarrar la cámara [...] ya pueden salir por todo el patio; ya ellos solos saben qué tienen que grabar; además, les encanta gritar ‘¡acción!’, al igual que ‘¡corte!’. Siempre hay un líder, sabemos que puede ser director. Poco después uno se da cuenta que ellos están trabajando solos; los resultados se parecen mucho a los que se propusieron hacer. En todo momento los veo detrás de la cámara, regañando a los de enfrente y los del frente diciéndoles espérate, explícanos. Ya al momento que les doy los videos pues comparamos, y los cortes son más precisos”.

(Bn): “Creo que están vivos; están ahí a la vista en la naturaleza; sabemos que [los talleristas] no somos muy abundantes en esta cuestión, pero el desierto es rico, es bello, tiene su encanto, entonces me gusta. En ese proceso de los talleres es cuando toca ponerles el ejemplo: ¡cuiden las cosas! O sea, si un arbolito está dañado, cuídenlo, riéguenlo, que no se muera. Es más como una forma de decirles que hay que estar agradecidos con Dios, porque no podemos dejar morir las cosas porque hay que vivirlas. Entonces, esa es una cuestión de ellos y de quién les está dando el taller; es algo muy íntimo, pero te ayuda bastante; es una reflexión enorme. Llegó

un momento en que dijeron no al miedo. Pero tus palabras ahí van a quedar si se las aplicas en el momento. Es un proceso, lento, lento, pero ahí estamos; o sea, a veces sale el sol bien, a veces no”.

(Mr): “Primero que nada, la empatía; el cariño que yo les doy a mis alumnos [permiten] lazos afectivos y efectivos. La otra parte para mí es, y ahí está lo difícil, ser uno a veces muy rígido y de disciplina inquebrantable. Siempre les he dicho a los muchachos que el teatro es el “arte madre”: conjuga muchas cosas; entonces, tenemos que hacer acopio de la plástica, de la música, de la literatura. Tenemos todas esas capacidades en juego bien fuerte. El teatro es el lenguaje del cuerpo que te va a dar el lenguaje de la emoción y finalmente el lenguaje de la palabra. Cuando las obras corren ya musicalizadas, y todo, y empiezan a hacer cosas nuevas con el personaje, definitivamente lo tienen. Siempre que al final me despido de cada núcleo es lo mismo: ¡queremos más!”.

(Talleristas, Ciudad Juárez, mayo 31 de 2013).

(LI): “Ya que me dicen ‘Oiga, profe, es que esa canción la escuché en *YouTube* y suena así’, es que ya se interesó, y cuando se consigue eso, trabajan solos; nomás es llegar y esto, esto y esto. Hay piezas tan famosas, mundialmente reconocidas de músicos mexicanos, que a veces los no las conocemos, ¡y bueno!, es labor de nosotros promoverlas” (tallerista, junio 1 de 2013).

(KL): “Soy muy egoísta y muy vanidosa; gozo haciendo teatro, escribiendo. Estoy en el lugar que quiero estar. Así como cuando estuve en teatro, camino a la escuela oyendo a las adolescentes todos sus miedos, sus frustraciones, sus temores, porque

estaban en una edad muy difícil, ahora estoy viendo otros tipos de niños. Nada más pienso en lo que a mí me gusta y a mí me gusta esto”.

”Ya subí a Internet [la obra] *Umbral*. Una compañía de Venezuela está por estrenarla y en Argentina también nos pidieron; de Valencia me mandaron decir que ya la habían estrenado con gran éxito.

”Ahora [los adolescentes y niños] son tan vulnerables que el teatro les va a dar una visión tan amplia de la vida y una herramienta tan grande que se van a saber defender. El teatro los va ayudar a hablar y decir esto no es justo, no van a tener miedo a abrir la boca.

”Entonces dije, si estos niños [de la Ampliación Felipe Ángeles] no hacen nada y no entienden nada, voy a platicar con ellos. Y los senté en el piso y empecé a platicar, empecé a decirles, a ver platíquense, ¿cuáles son sus ideales?, ¿qué van a estudiar?

”En la obra [*El Umbral*] está escrito yo quiero ser médico, yo quiero ser arquitecto, yo quiero ser enfermero, yo quiero... A mí me da vergüenza decir lo que quiero ser... Samanta, que no quería decir, por eso Samanta tiene ese personaje. Ella fue la que dijo bailarina de ballet.

“[También está] el niño de los huesos lastimados. Sí existe y se llama Pavel, recoge cartones y está mal de sus huesos, son muy frágiles. El primer día que lo conocí se lastimó la nariz y lloraba horrible; cualquier choque lo dañaba muchísimo; me engañó con que estaba en cuarto año, hasta que otro muchachito dijo que no era cierto, que la maestra de aquí lo bajó a segundo. Conocí a su madre

y es terrible ver quién era su madre: la ignorancia andando, y siempre diciendo ‘lo que diga mi señor’”.

(Tallerista, junio 1 de 2013).

(Rm): “Al principio cuando recién inició pensé en enseñarles como me enseñaron a mí en el conservatorio, con lectura de música. Ya después, como les gusto más fue cuando tocaron canciones que ellos mismos elegían o que ellos mismos empezaron a sacar. Fueron las que empezamos a trabajar en las presentaciones, no tanto lo que me ponían allá en la escuela, sino que el método hasta lo hicieron ellos mismos. Me sorprende cómo han alcanzado nivel su técnica y cuadratura, porque apenas tienen seis meses. Uno de los niños está tocando canciones de Santana”.

(Lr): “Mi estrategia es por medio del juego y creatividad. Empiezo con muchos juegos, muchas dinámicas; yo conozco a los niños por medio del juego y me presento con ellos por medio del juego. Luego con improvisaciones teatrales; a mí me gusta mucho hacer improvisaciones, y ahí, dentro de los impros metemos lo que son las técnicas teatrales, algunas teorías, pero muy *light* para que ellos puedan digerirlo, y luego nos vamos al montaje y ya con el montaje empiezo con cosas más técnicas, a hablarles con jerga teatral y ya ellos se identifican más. A mí no me interesa formar actores, sino formar personas, y que el teatro les ayude en elevar su autoestima para tener más seguridad, para poder hablar en público. A los que les interesa más, entonces, ya nos vamos así, hasta donde ellos quieren. Conforme fuimos progresando con el taller, lo prefirieron a estar en su casa viendo la tele; se han

abierto conmigo [me platican las adolescentes] que se sentían muy solas porque sus papás trabajan todo el día”.

(Sr): “[En el taller de teatro trabajo con base en] la expresión y el contraste. La expresión en el sentido de que, dado el texto, ellos le busquen cómo hacerle, cómo se va a mover el personaje o a hablar, cómo va a ser, qué necesita construir para apoyarse escénicamente, y ellos lo deciden. Eso es lo más divertido de todo, porque deciden muy atinadamente (si yo voy a ser el zorrillo, nada más necesito mi cabeza de zorrillo y mi cola de zorrillo). Entonces, el diseño del vestuario digamos fue en base a lo que ellos decidieron. Uso el contraste en el sentido de cada clase es, qué no sabías que sabes ahora; pues ya sé cómo se llaman las partes del escenario, ah pues ya sé esta línea, ah pues ya sé eso que para poder expresar enojo o para poder golpear al lobo necesito hacer esto. Soy muy consciente de que los estoy ayudando a contrastar”.

(Talleristas, Chihuahua, junio 24 de 2013).

En el caso de los educadores comunitarios y supervisores de programa, los testimonios nos ponen de cara a los principales logros de los talleres como elementos estratégicos generadores de procesos creativos y de la intervención comunitaria en general, además de subrayar el aporte de los talleristas en tan relevante tarea.

Los educadores, como responsables del proceso de intervención, encontraron en los talleres de las primeras etapas del PIC la chispa necesaria para detonar tanto los procesos creativos como el germen de la participación comunitaria, la punta de lanza que necesitaban para avanzar con certidumbre y continuidad.

En la medida en que los educadores fueron capacitados por Umbral en el método de intervención a través de núcleos comunitarios y tomaron decisiones con el tallerista y los adolescentes, comprobaron en el día a día el enorme valor de los procesos creativos para la consecución de sus fines:

(Gb): “Ha sido un gran logro, tanto en el núcleo de Santa Cecilia como en El Porvenir; han crecido en autoestima. Pueden practicar guitarra o teatro y no solo ven la tele o están en la calle en sus tiempos libres. Los talleristas juegan un papel muy importante, porque son los que generan el aprendizaje. Cuando iniciamos el taller de guitarra, no sabían cómo leer una nota o cómo agarrar una guitarra; ahora hasta pueden tocar una canción: eso es un crecimiento muy grande, un proceso creativo, así también como en el caso de teatro”.

(Gd): “Por medio del arte los niños se relajaban totalmente, con música, arte e imaginación; sacando dolores, miedos, tristezas, aplicados a la manera sensible, saber para qué los llama la asociación [Umbral], para que se favorezca toda la comunidad, que no solo van a hacer teatro. En esas colonias se siente que el arte no es para ellos, que no tienen derecho, que están alejados; puedo consumir, pero no crear”.

(Vr): “Los adolescentes y niños en Infonavit a veces tenían mucha energía y se adecuaron a su ritmo [del tallerista]. No paraban en el teatro musical, viéndolo como un juego, descansando para tomar agua, descargando la energía en actividades muy positivas, ejercicios con las manos, la cabeza, vocalización, etcétera. Para darles ánimos, madres de familia los acompañaban”.

(Educadoras comunitarias, Chihuahua, junio 10 de 2013).

- (Lr): “[El taller] es un espacio, una célula donde convergen, interactúan sus miembros y que hay un aprendizaje. Veo como fundamental el concepto de grupo, cómo empiezas a establecer ese concepto de grupo, cómo esa célula va actuando, va teniendo ese proceso formativo. Me parece que sus mayores logros es empezar a relacionarte, a convivir, a verte como un sujeto activo, y qué bueno, aquí encaminado a despertar la sensibilidad”.
- (Vr): “Los talleres, a través de la convivencia que tenemos sábado a sábado, han permitido que ellos [los adolescentes] se logren encontrar a sí mismos, pero también a conocer a otro tipo de personas y eso les ayuda a su personalidad y en su sentido de pertenencia de grupo, que en cierto momento vamos y lo externamos en los encuentros”.
- (Mn): “En las comunidades donde estamos, los niños están faltos de cariño, de atención; creo que esto [los talleres] han sido un trampolín para ellos, para tener una nueva oportunidad de vida. Los talleristas tienden a ser muy humanistas; en su clase es disciplina, pero a partir de ahí los niños pueden conversar con ellos, desahogarse, encontrar en ellos una amistad. Ellos trabajan libres, entonces es lo que les gusta a los chavos, trabajar libres; entonces han llegado a despertar la inquietud, la curiosidad”.
- (Jv): “Los jóvenes ven el taller como un espacio aparte, de desahogo, como un espacio de expresión donde pueden manifestar sus sentimientos, estar en unidad con los demás compañeros, donde se sienten protegidos, alejados de todos los problemas que tienen. Es un espacio que comparten, donde aprenden actividades que les gusta;

también como espacio de solidaridad entre ellos. Los talleristas son detonantes de motivación; o sea, son como fuente de inspiración para los chavos que quieren llegar a ser como ellos. La naturaleza de los jóvenes es que están en contra de la autoridad, y aquí al profe no lo ven como una autoridad, sino como uno más de su grupo, que les está compartiendo lo que él sabe”.

(Lr): “Como asociación debemos valorar que tenemos muy buenos talleristas. No hay duda de que profesionalmente, artísticamente, son muy buenos. La otra situación que a mí me llama la atención es que son muy humanistas; la mayoría de ellos están preocupados, insertos en la dinámica que los niños manifiestan o presentan; veo que manejan mucho la empatía. Como personas tienen mucha humildad, porque yo pienso que ese ha sido uno de los factores más importantes; los niños se sienten atrapados en el sentido de que se sienten importantes también para el tallerista”.

(Educadores comunitarios, Ciudad Juárez, junio 2 de 2013).

(CS): “Han evolucionado a partir de que también se les ha ido dando libertad de crear. Antes como que era más sistematizada la enseñanza, y ahora siento que hay más apertura y comunicación entre los adolescentes y los talleristas. Se han vuelto disciplinados, se ha tenido más apoyo de los padres de familia y en los eventos, sobre todo en los espacios públicos más que en los cerrados; los vecinos del sector como que ya se están acostumbrando a la actividad artística. En estas colonias vulnerables la gente no conoce ni el centro o no tiene para pagar el camión, una entrada a museo o a un evento artístico; entonces lo están viendo como una

oportunidad de acercarse más a la cultura” (supervisora de programa, junio 7 de 2013).

(LM): “Antes que nada existe un compromiso muy fuerte en la mayoría de los talleristas y un entendimiento de la problemática social que vive la ciudad. Ellos van desarrollando procesos creativos con los adolescentes y niños, con variaciones entre un núcleo y otro. Las condiciones de los niños son variables; entonces ellos se van moldeando a las condiciones de cada uno de estos núcleos con diversas técnicas, de manera que van obteniendo mejores resultados. Cada tallerista va evolucionando también en estos talleres. Lo primero es el cariño que le tienen a los adolescentes y niños. A partir de ello van generando una estrategia de acercamiento y empezar a mostrar técnica, pero antes de la técnica esta la comprensión y el entender la naturaleza de cada niño en esos sectores” (supervisor de programa, junio 1 de 2013).

Abordemos ahora los testimonios recuperados de los padres de familia, en su mayoría de mamás. Principalmente dan cuenta de los variados aprendizajes obtenidos por sus hijos en los talleres y la forma en que los fueron adquiriendo. Asimismo, son quienes con mayor nitidez ubican las nuevas competencias artísticas, además de subrayar el crecimiento de la autoestima y la presencia de actitudes más seguras y de socialización por parte de los adolescentes.

Estos padres de familia, como veremos en el siguiente capítulo, juegan un papel determinante en la consolidación de los talleres, sobre todo en su tránsito a agrupaciones artísticas en lo que Umbral denomina Movimiento Cultural Comunitario como etapa

superior de la intervención. Empero, el reconocimiento explícito que hacen del trabajo de los talleristas, y de Umbral en general, se convierte en tierra fértil que encausa su participación decidida y organizada como padres de familia.

Por supuesto que entre líneas podemos leer sobre el significado que le dan a los talleres como fermento que poco a poco provoca cambios en nuevas prácticas en el uso del tiempo libre y los consumos culturales. Pero de eso se hablará más detalladamente en el siguiente apartado.

El último testimonio refiere a una vecina adulta que opina como integrante del coro de la colonia UP; es decir, de la primera agrupación artística resultado de la intervención comunitaria.

(FM): “Sí, pues, la banda me gusta mucho, porque está mi hija, y las presentaciones que han tenido están muy organizadas y se han superado. Sí, luego, luego se les nota que son más alegres, más sociales; desde que entró a la banda platica más, platica cosas de su banda. Ella antes era introvertida, ahora ya cuenta las cosas”.

(AM): “Pues el más grande, que toca la tarola, es muy diferente en su casa que en el grupo. Era muy reservado, inseguro; ahora lo veo muy bien, se comunica con su maestro; si yo no le decía las cosas, él no las hacía”.

(Madres de familia, Col. Unidad Proletaria, junio 17 de 2013).

(Mg): “La semana pasada, o antepasada, el maestro iba a seleccionar a los del requinto o armonía; ella estaba en armonía, entonces llegó a la casa muy emocionada y dijo: ‘Es que me tiene que salir el requinto, me tiene que salir...’. Y desde que llegó

empezó a darle, darle, y darle, duro, como dos horas. ‘Ya contrólate, déjalo’, le dije... Pero tanto, tanto estuvo hasta que le salió el requinto”.

(Mr): “Yo lo que he visto en mis hijas es que empiezan a sentir la música. Por ejemplo, en una de ellas, la más grandecita, cuando está tocando, cuando está ensayando, yo veo que hasta, no sé, como que se apasiona... Van escalando poco a poco, pero la vemos y yo digo, ¡híjole, verdad!, como que empiezan a sentirlo ya... A su maestro le agradezco su paciencia [y la motivación que les da] para meterse cada vez más a lo que están haciendo”.

(Rs): “Ella, mi hija, quiere su ilusión, tocar guitarra y a la vez cantar; ella quiere eso”.

(Madres de familia, Oasis, junio 15 de 2013).

(GI): “Aparte de que noté que les daba mucho gusto y se sienten halagados, contentos, cuando uno les dice ya ves mijo, felicidades, qué bonito tocas la guitarra o qué bonito actuaste, entonces ellos se empiezan a sentir así, bien con lo que están haciendo. Ahora les digo, aunque estén jugando un rato al videojuego, ya es hora de la clase, inmediatamente dejan lo que están haciendo y agarra, por decir, el más grande la guitarra, y el otro ya me dice voy a clase de teatro. Es un gusto verlos así, haciendo algo que les agrada, que les eleva la autoestima. Les ayuda la música en el estudio” (madre de familia, Col. Popular, junio 11 de 2013).

(RMN): “Mija aprendió a hablar, a desenvolverse. Vi de repente que ella aprendió por la tallerista, por sus compañeros, por todo el material que pidió. Ella hace dedales y los empezó a vender en su salón; tiene su material y se las ingenia, o sea, usa su

creatividad... Los dedales los vende ahí en la escuela, a las maestras; está haciendo su propia alcancía de sus títeres” (abuela, Saucito, junio 27 de 2013).

(MM): “Pues para mí es muy importante, porque están educando a los niños que en un futuro van a ser padres y madres de familia, para que también se interesen por la cultura, no nada más ‘grafiteando’ y andar ahí en la esquina haciendo nada, sino ya enseñándoles a ellos el arte. La maestra me dio la oportunidad de participar en el taller de pintura (era la única madre de familia); también me permitieron en el taller de guitarra. Para mí fue muy enriquecedor. Allá esté el quehacer, la presión, el padre, el hijo, la comida; mientras que en el taller está un ambiente de relajación y la enseñanza. También la oportunidad de salir; los viajes que hemos hecho, expediciones, eso también los he disfrutado mucho. Pienso que tiene que ver mucho los maestros que los motivan, los influyen, les inyectan esa hambre de aprender y también el juego, porque ellos como que hacen el taller más divertido, más dinámico. A veces cuando venía a recoger a mis hijas veía que abrazaban a los profes: ‘Mamá, ese es mi profe de teatro y sabe mucho’” (madre de familia, El Granjero, junio 13 de 2013).

(AS): “Ahorita hay muchos niños que quisieran participar los sábados [en el taller], pero pues es un solo maestro y no se da abasto para todos. Están perdiendo oportunidad los chiquillos de aprovechar los sábados” (madre de familia, Héroes de la Revolución, julio 14 de 2013).

(BB): “El hijo más grande era muy tímido y también el más chico; eran tímidos y ahora veo que se desenvuelven más para hablar y expresarse, poco a poco, por los

maestros que les fueron dando las indicaciones. No pensé que fuera a darse esa reacción en ellos” (madre de familia, Oasis, junio 15 de 2013).

(IT): “Sí, son sábados de Umbral, sagrados. Me toca estar con ellos todo el sábado y yo feliz. Había un niño, bueno, ahorita él es huérfano, perdió a su mamá hace tres años, y el niño estaba ahí como apagadito, empezó a juntarse con mi hijo y empecé a decirle ‘llévate a Carlos el sábado, le decimos a la maestra’. Ahorita es un niño que va a Umbral, que sabe tocar la guitarra, que está muy contento. Y es que entre más grande sea el grupo que use una guitarra, será más chico el grupo que usará un arma o la violencia” (madre de familia, Héroes de la Revolución, junio 14 de 2013).

(AD): “[Los talleres] son un plan muy bueno para ellos. Yo ya acabé, y como les he dicho, ya acabé con la misión que tenía [como músico de mariachi]; ahora ellos que sigan” (abuelo, Santa Cecilia, mayo 29 de 2013).

(SM): “Le gusta mucho la de *Amor eterno*, *La Llorona* y *Señora, señora*. Como era la solista, pues sentía mucho orgullo. Nosotros la grabamos mucho, siempre anda enseñando el video a todos” (madre de familia, Pancho Villa, mayo 31 de 2013).

(IT): “También tengo su video [que produjeron en el taller], porque para mí es un orgullo mostrarlo. A lo mejor dijo cinco palabras, pero las dijo con entusiasmo, segura de sí misma y eso es lo que a mí me gusta. [Mi otro hijo] está muy contento, ha aprendido más rápido guitarra. [Y mi otra hija] igual, empezó con dibujo. A mí se me hace poquito tiempo lo que les dan [en el taller], pero también se me hace mucho lo que logran. Son nada más cinco horas el sábado y cada ocho días y aprenden mucho. Como mamá, para mí es educación, aprender algo nuevo. Dedicarse a eso los olvida a veces de la computadora y la televisión. El sábado es

dedicado a eso, algo que los apasiona a ellos tanto como a mí..., a lo mejor más a mí” (madre de familia, Héroes de la Revolución, junio 14 de 2013).

(MM): “No se le voy a negar, cuando es gratis es más accesible para nosotros, y más como en mi caso que tengo tres niñas. Pienso que no nomás es estar entreteniéndolo a los niños; [por el contrario] pienso que los están educando, que están preparando a mejores ciudadanos para el mañana” (madre de familia, El Granjero, junio 13 de 2013).

(GL): “Ya sale uno y platica de otras cosas, no nada más estar ahí en la casa, metidas, porque el trabajo nunca se acaba. Ensayamos juntos, pero nada más los sábados, los niños y nosotras [abuelas y mamás]. Aquí se trata, pues, de formar una familia en común, de mejorarnos unos a otros y, pues, ojalá y lo logremos” (vecina, Unidad Proletaria, junio 7 de 2013).

La mejora en los consumos culturales de los adolescentes:

¿David vs Goliat?

La lectura del conjunto de testimonios anteriores nos permite identificar y comprender la encomiable labor de los talleres como generadores de procesos creativos. Sin embargo, cuando retomamos el hilo conductor de la investigación, es decir, situar su relevancia en el ancho mundo de la inseguridad, pareciera que estamos frente a un símil de la mítica lucha de David contra Goliat.

Los primeros, los talleres de animación sociocultural, tratando de contrarrestar el miedo social en adolescentes de colonias que han padecidos los efectos de esta abominable entidad, hoy por hoy invencible, denominada violencia extrema.

Pero este David no tira piedras con su diminuta honda. En contraposición, apuesta por los procesos creativos del arte como revulsivo para los adolescentes y sus padres. Se trata de un detonante capaz de hacerlos recuperar la confianza, allanar el camino que conduce a la convivencia comunitaria y los aprendizajes significativos dada la frivolidad y descontrol en los consumos culturales generados desde los influjos de la televisión y el Internet, principalmente.

La apuesta de la promoción cultural y la educación comunitaria, cual alimentos, se puso sobre la mesa. Talleres de animación sociocultural, eventos artísticos y actividades culturales deberían abonarle a nuevos consumos culturales como parte de un proceso de organización comunitaria que paulatinamente contrarrestara el miedo social con el despertar asociado a los procesos creativos.

A casi dos años de trabajo, los actores sociales involucrados son capaces de construir un imaginario sobre la experiencia vivida. Una visión que permite generar información y conocimiento sobre una nueva realidad, una realidad que ha impactado en la vida de muchos adolescentes y sus familias cuando más obscuro parecía el panorama de su ruta cotidiana. Así, a lo dicho sobre los talleres, debemos sumar los testimonios asociados a los eventos de arte en comunidad y los encuentros de núcleos comunitarios, porque en ellos encontramos la esencia de la mejora en los consumos culturales.

Sobre Arte en Comunidad destacamos los siguientes testimonios, en los cuales habría que leer, entre líneas, que “asentar los eventos” y “crear públicos” no ha sido tarea

sencilla. Por el contrario, representa un proceso formativo complejo de orden comunitario que enfrenta el reto de posicionarse justo allí, en los espacios públicos de las colonias con escasa infraestructura, recursos y equipo disponibles.

La propuesta de fondo consiste en volver a los espacios públicos como estrategia para promover la convivencia y el encuentro inter e intra generacionales, además de visibilizar el trabajo del núcleo comunitario, especialmente los procesos creativos de los talleres.

Para ello, Umbral se ha valido de grupos artísticos profesionales cuyo compromiso merece ser destacado en la mayoría de los casos. Estas presentaciones son mensuales y a lo largo de la intervención logran posicionarse efectivamente entre los padres de familia y algunos vecinos asiduos a este tipo de eventos.

De manera paralela, los talleres de animación sociocultural evolucionan en su trabajo y maduran sus productos a través de presentaciones intermedias y finales dentro de las actividades de Arte en Comunidad. Por supuesto que esto motivó la presencia de familiares y amigos de los adolescentes participantes de los talleres.

Arte en Comunidad ha representado la oportunidad de compartir expresiones de música, teatro, danza, pintura, video y canto. Una oportunidad que de manera libre provoca reflexiones y sensaciones que llegan a traducirse en ambientes de aprendizaje por los contenidos y las formas en que se presentan a ese público inicialmente distante de las manifestaciones artísticas. Así lo constatan los siguientes testimonios de los actores sociales involucrados:

(VD): “Los eventos que hemos tenido de Infonavit han iniciado esa motivación de la comunidad, de acostumbrarse a estos eventos, de disfrutarlos; se vio un proceso donde la gente ya ubicaba a Umbral y sus eventos”.

(GM): “Es como la gente se integra, aunque no hagamos una invitación formal. La gente llega porque de verdad le interesa empaparse del arte. Y otra cosa, la integración de los padres de familia con sus hijos es algo muy importante para que el hijo pueda crecer a través del arte”.

(GR): “La integración de la comunidad, la asistencia, la comunicación, el valorar un espectáculo, el respeto que tienen sobre todo en la comunidad de Sahuaros: no se levantan, no interrumpen, las señoras no están platicando. Podemos observar las dos circunstancias en la Rodolfo Fierro: [al contrario] no respetan, es una dinámica diferente. En Sahuaros se logró que señores participaran; los adultos mayores platicaban sus experiencias, la gente no se iba y pedían más. Un evento que duró más de cuatro horas, porque pudo crear una buena convivencia”.

(Educadoras comunitarias, Chihuahua, junio 10 de 2013).

(Mn): “[Es una] oportunidad de Umbral para las comunidades; ellos viven de cierto modo retraídos socialmente; entonces, estos espacios han venido a animarlos, a tener un contacto social. Estos espacios han cambiado la mentalidad de los adolescentes y niños; los mismos niños jalan a los papás. Para ellos es un incentivo ver que su trabajo [de los talleres] en algún momento va a poder llegar a ese punto [grupos profesionales]”.

(Vc): “Ayer me fue muy bien, bueno, no así muchos papás, como 18 y unos 70 adolescentes y niños estaban emocionados con el evento del circo. Es un cambio, algo diferente para ellos, algo diferente de que sus papás los lleven a otro espacio”.

(Jv): “Los papás que han visto a los adolescentes dicen: ‘¡Ah, caray, qué buenos son!’”. Yo también quisiera que me hijo estuviera allí. Los mismos niños dicen: ‘Yo también quiero formar parte de eso’. [En lo personal] lo veo como un espacio de oportunidad, de apreciar”.

(Lr): “Arte en Comunidad lo veo como una posibilidad de rompimiento con la cotidianidad para empezar, además de que es un detonante para que las personas consuman el arte, la cultura, que se aprecie en ese sentido; no tenemos los grandes públicos, pero sí se manifiesta como una oportunidad de empezar a generar una nueva dinámica y entendimiento. Rompe también con esquemas preestablecidos, como que el arte nada más está en determinados espacios, en determinados lugares. Despierta también la curiosidad”.

(Vr): “Arte en Comunidad es un espacio donde la comunidad puede aumentar su acervo [con relación] al teatro, música y todas las disciplinas. Los niños se han dado cuenta de que se pueden divertir a muy bajo costo, no precisamente porque los eventos sean gratuitos”.

(Educadores comunitarios, Ciudad Juárez, junio 2 de 2013).

(LEB): “Van muchos adultos a vernos, nos ponen mucha atención. [Ellos se dan cuenta] que desde chiquitos podemos aprender” (Santa Cecilia, junio 7 de 2013).

(GI): “Ahí es donde uno ve realizado el trabajo de meses atrás, de días, hasta de años, ¿verdad?, de los que van y exponen ahí su trabajo Me gusta de todo, de danza y también trabajos de muralismo. [A los eventos asiste] el público que le interesa, pues aparte de lo cultural, como que les interesa que sus hijos aprendan cosas que tal vez a ellos les hubiera gustado hacer” (madre de familia, La Popular, junio 11 de 2013).

(CS): “Ahora hay más certeza en la ubicación de los espacios [para presentar los eventos]; antes era en lugares cerrados o donde estaban los talleres. Por ejemplo, en lugares donde se daba todo el taller y los vecinos tal vez pensaban que era parte del taller; entonces, al cambiarlos de lugar, ya como que la gente se da cuenta de que es un evento aparte y lo disfrutan”.

”Algunos de estos espacios públicos se puede decir impensables, lugares donde por ejemplo normalmente habitan los malandros. Es el caso del Porvenir, que está muy pegadito al arroyo, a la orilla de la colonia; o en El Saucito, donde había muchos problema de drogadicción, sobre todo en las tardes.

“En la UP, al lugar donde se presentan los eventos le llamamos plaza del arte, porque ya es un símbolo para la gente, por así decirlo. La gente ya espera, incluso los sábados que no se programan actividades artísticas la gente busca a Pablo, el educador, para preguntarle qué pasó. Están muy acostumbradas a ese tipo de eventos. [Los asistentes son] básicamente personas mayores de 35 años y sobre todo gente humilde, sobre todo amas de casa” (supervisora de programa, junio 7 de 2013).

- (YA): “Es importante asistir a los eventos para ver el trabajo de los demás. Que los adultos se den cuenta de que sí aprovechamos los talleres” (núcleo Zaragoza, junio 1 de 2013).
- (MM): “He quedado impresionada con las muestras de arte de los demás talleres; o sea, se me hace muy bonito y luego como pues gente preparada, gente que da tiempo para donarlo a esos adolescentes y niños y, cómo le digo, toman a esos niños que no saben nada, y luego las obras de arte que hacen, se me hace bien bonito” (madre de familia, El Granjero, junio 13 de 2013).
- (AS): “Los eventos están muy bonitos, porque a veces ellos están conociendo prácticamente aquí, el teatro, la música; a donde nos lleven son cosas nuevas para ellos. He aprendido sobre todo de que tengo que estar con mi hija en lo que ella necesita. Convivir más con mi hija, prácticamente, porque con mis hijos grandes casi nunca conviví porque siempre trabajé; es lo bueno y es lo malo” (madre de familia, Héroes de la Revolución, julio 14 de 2013).
- (BB): “Son muy bonitos. Lo que más me gustó fue la obra de teatro. Sí, se me hizo muy triste, pero hay que agarrar valores de ahí, la importancia de lo bueno y lo malo y no creerle a todo mundo” (madre de familia, Oasis, junio 15 de 2013).
- (LM): “Que los adolescentes se suban a un escenario, que muestren el desarrollo [alcanzado] durante cuatro meses en un taller es muy importante para ellos. Los van marcando para tener distintas formas de consumir su tiempo libre” (supervisor de programa, junio 1 de 2013).
- (PA): “En la UP hay al mes dos o tres presentaciones en la plaza de la colonia; es un escenario que hemos venido, de alguna manera, optimizando. Hemos conseguido

grupos que de manera gratuita nos toca, como *Fuerza Sierreña*, quien sin recibir ningún pago fue y deleitó a esa gente que está en sus bazares, que está vendiendo ahí ropa usada, herramientas usadas, menudo, barbacoa, chicharrón. Esto lo hacemos los sábados, porque es realmente una fiesta, una feria, y nosotros hemos aprovechado; muchísima gente llega y se acerca. No quiere decir que están permanentemente, es un ir y venir. Lo mismo ocurrió ahora este sábado que tuvimos un monólogo con Sergio Juárez, el de *La vida inútil de Pito Pérez*, y la gente ahí estuvo; e incluso el maestro, de manera muy hábil, involucró en lo que es el monólogo a gente que estaba transitando” (educador comunitario, junio 6 de 2013).

A los talleres y eventos de Arte en Comunidad es necesario agregar los encuentros de núcleos comunitarios, una iniciativa surgida desde los propios educadores comunitarios de Ciudad Juárez al final de la etapa I del PIC. Su idea fue llevar a cabo un evento festivo y de aprendizaje que reuniera a los adolescentes, niños, padres de familia y amigos de todos los núcleos de la ciudad fronteriza con el propósito de compartir el trabajo de los talleres de animación sociocultural. Que las comunidades se dieran cuenta de que su esfuerzo se hacía también en otras colonias y por otras personas como ellos.

Esta iniciativa primigenia terminó por adoptarse como estrategia de trabajo que hizo posible cumplir con los propósitos planteados, además de contar con otro parámetro de evaluación del trabajo de los actores involucrados. Lo anterior sin menoscabo de constituir una opción inmejorable para dar a conocer el programa con los patrocinadores y visibilizar en los medios de comunicación parte de los avances de Umbral como organización de la sociedad civil.

De acuerdo con Raúl Alfaro, coordinador operativo de Umbral, han sido 11 los encuentros realizados entre 2012 y 2014: seis en Ciudad Juárez y cinco en Chihuahua capital. En términos generales los considera exitosos, porque no solo dejan evidencia de la evolución en la calidad de los productos de los talleres, sino que también muestran las capacidades de participación organizada de las comunidades involucradas, las cuales por lo regular están alejadas de este tipo de prácticas sociales y los consumos culturales derivados (Alfaro, 2014).

Así, por ejemplo, de la experiencia de Ciudad Juárez, reseña con pormenores desde el primer encuentro en el Parque Central (febrero 2012). Aquí fue donde se mostraron los primeros trabajos de música, artes plásticas y teatro en un programa ciertamente incipiente en cuanto a resultados de los talleres y participación de los padres de familia. Del segundo encuentro en el Auditorio Municipal (julio 2012) subraya lo significativo que resultó para muchos adolescentes, niños y padres de familia el estar por primera vez en un recinto cultural.

Del Festival Navideño (diciembre 2012) acentúa la experiencia de llevarlo a cabo en tres tiendas de autoservicio del grupo Smart, uno de los patrocinadores de Umbral, por cierto. En la tienda de Altavista, el escenario se montó frente al área de carnes frías y a un lado de las frutas y verduras. Los clientes disfrutaron de cantos navideños y montajes escénicos, además de pequeñas producciones de video que se transmitían en una pantalla colocada cerca del escenario.

En la tienda de Durango la experiencia fue en el exterior; no obstante el viento frío y el caer de la noche pasadas las 17:00 horas, las presentaciones se llevaron a cabo sin dificultad y los familiares y clientes disfrutaron por cerca de una hora de música y teatro.

Finalmente, la tercera experiencia se realizó en Plaza Juárez, en uno de los pasillos centrales a la entrada de la puerta principal de la tienda. Aquí el ambiente fue más acogedor y emotivo debido a las propias condiciones con que cuenta el lugar.

En el siguiente encuentro, en el teatro del INBA (marzo de 2013), quizá lo más interesante, insiste Raúl Alfaro, fue el hecho de que las madres de familia realizaron varias tareas, dejando constancia de su compromiso y deseo de apoyar un programa que día a día comprendían mejor. Esto, desde luego, sin menoscabo de los productos de los talleres que también aumentaron en calidad.

Para el encuentro siguiente, los educadores comunitarios asumieron un reto mayor: realizarlo en la plaza de la Mexicanidad (septiembre de 2013). El compromiso no fue sencillo; se estableció una estrategia de traslados en camiones desde las doce colonias hasta la plaza, y viceversa. La presentación de todos los talleres se llevó más de tres horas en un espacio abierto donde las fallas y limitaciones del equipo de sonido no hicieron desmerecer el evento como tal.

Al año siguiente, en la misma plaza de la Mexicanidad (junio de 2014) se volvió a realizar el encuentro. Ahora las presentaciones fueron más breves, en un lapso de 80 minutos caracterizadas por la calidad y fluidez. Sin embargo, lo más relevante del caso fue la capacidad autogestiva de las madres de familia. Ellas fueron las encargadas del cuidado y traslado de los adolescentes y niños, su arribo a la plaza en orden y de su acomodo en el público mientras esperaban su turno en el escenario.

Cada grupo se organizó con provisiones de agua, colocando algunos de ellos la de horchata o limonada para consumo general. En ningún momento hubo amontonamientos ni mal uso de las bebidas en una tarde soleada de verano que dejó constancia de las

potencialidades de la participación organizada de los adultos motivados por el hacer creativo de sus hijos.

En la ciudad de Chihuahua los encuentros también les han dejado enormes enseñanzas, subraya Raúl Alfaro. El primero de ellos en Infonavit Nacional (junio de 2012) permitió visibilizar en conjunto el trabajo de los ocho núcleos, aunque desigual en resultados y calidades. El centro social de la colonia abrió sus puertas a una primera experiencia de labor conjunta donde se mostraron los resultados de los talleres de teatro, música, artes plásticas y guitarra. Básicamente asistieron padres de familia de esta colonia.

Un semestre después se realizó el segundo encuentro en la plaza de la colonia Unidad Proletaria (diciembre de 2012). A media mañana inició el evento. El kiosco albergó una exposición fotográfica y en la cabecera de la plaza se hicieron las presentaciones de los talleres. Mientras esto sucedía, los puestos del mercado sabatino que se colocan a los costados de la plaza ofrecían a la venta menudo, chicharrón, ropa usada, verdura y fierros viejos, entre otros productos.

En medio de este acontecer dio arranque uno de los proyectos más exitosos de Umbral: el Núcleo Musical de la colonia Unidad Proletaria, que invitaba a participar a los adolescentes y niños a tocar los instrumentos que mostraban los futuros maestros de la banda. La maestra de coro hizo lo propio valiéndose de una agrupación coral que cantó algunas piezas. Ese día de finales de otoño fue espléndido en cuanto a las temperaturas, pero quizá fue más generoso al ver parir el nacimiento de una agrupación cultural cuya experiencia permitió imaginar cosas de mayor trascendencia y acelerar el paso para que los talleres evolucionaran a agrupaciones artísticas mejor organizadas y con mayores retos en su trabajo.

Durante 2013 se registraron dos encuentros, el primero en el Teatro de Cámara (junio de 2013) y el segundo en el Museo Semilla (diciembre de 2013); ambos casos mostraron particularidades relevantes de subrayar. En el teatro la convocatoria fue inesperada, a juicio de los organizadores. A lo largo de más de cuatro horas de programa la asistencia si bien se renovó por momentos, nunca dejó de mantener lleno el recinto y su comportamiento en general fue bastante positivo, a la altura de las circunstancias.

Ahora bien, si esto es de destacarse, a juicio del entrevistado la mayor relevancia fue constatar que efectivamente los productos de los talleres ya contaban con la calidad para presentarse en un espacio de esta magnitud, que merece todo el respeto en el mundo de las artes.

En el Museo Semilla, por su parte, se volvió a repetir la asistencia masiva de los padres de familia de todos los núcleos, los cuales disfrutaron el programa por más de cuatro horas cargado de motivos navideños. Lo cierto fue que el auditorio donde se llevó a cabo el evento dejó mucho que desear, exhibiendo limitaciones y fallas técnicas durante las presentaciones.

Dada la experiencia anterior, para junio de 2014, en el último de los encuentros, se regresó al Teatro de Cámara. Aquí literalmente los talleres se mostraron a plenitud. Varios núcleos atestiguaron su madurez, dejando atrás las dificultades para hacer crecer los talleres y la participación organizada de los padres de familia. En ese sentido, cabe mencionar el orgullo de pertenencia al mencionar el conductor del programa los nombres de cada uno de los talleres, sobre todo la denominación asociada a la colonia de procedencia.

A año y medio de creados, la banda y el coro jugaron el papel de utopía realizada, algo así como el preludio de las futuras agrupaciones artísticas y que minutos antes se

habían presentado con el rostro de mariachi, teatro musical y grupos de danza, todos ellos en formación.

Sobre los encuentros, retomamos algunos testimonios que abonan y complementan las valoraciones de Raúl Alfaro:

(MC): “[Al encuentro] fueron mis papás, unas primas, la madrina de mi hija, mi hermana, fui yo, o sea, íbamos todos juntos para echar relajo. Muy padre nos la pasamos. Nos fuimos sin desayunar y ahí nos dieron de comer. Con tan pocas cosas se pueden formar los festejos. Había familias enteras, todas apoyando a sus hijos” (madre de familia, Unidad Proletaria, junio 17 de 2013).

(LEB): “He aprendido en estos encuentros a perder el miedo” (núcleo Santa Cecilia, junio 7 de 2013).

(YA): “Me gusta ir a esos eventos para aprovechar lo que aprendimos” (núcleo Zaragoza, junio 1 de 2013).

(DL): “En los encuentros, muy bien; antes nunca me habían aplaudido, nunca” (núcleo UP, junio 5 de 2013).

(FM): “Me gusta mucho ver a la niña cómo tiene empeño; da gusto que nos invite; no nos perdemos ninguna presentación; se siente orgullo verla tocar; nos gustaría poder apoyarla en todo. Incluso, esta vez invitó a toda la familia de Juárez y vinieron; estaba muy emocionada, fue muy bonito” (madre de familia, UP, junio 17 de 2013).

(MM): “Fui a la exposición de los talleres de Umbral en el teatro. Mis respetos, es algo así impresionante, una labor muy altruista lo que están haciendo; se me hace muy importante, porque están tomando desde el principio el problema de Juárez, la niñez, y están educando a los chiquillos y primeramente Dios para, adelante,

tendremos mejores madres y padres de familia” (madre de familia, El Granjero, junio 13 de 2013).

(LM): “[Los encuentros] han ido creciendo de manera muy interesante, porque cada vez los padres se involucran más con el desarrollo de los hijos y los adolescentes; los niños se sienten muy bien al mostrar su desarrollo en el taller ante más adolescentes y niños similares. Es un aprendizaje en conjunto y una estimulación, pues el trabajo en conjunto detona todavía más su potencial” (supervisor de programa, junio 1 de 2013).

(OD): “Aparte de divertirme en el evento [plaza de la Mexicanidad, septiembre de 2013], vengo a verificar todo lo que es el proceso, lo que son los proyectos que FECHAC apoya, y uno de estos es Umbral. Es la segunda ocasión que me toca ver estos espectáculos y la verdad me gusta mucho, sobre todo porque me tocó ver desde el principio a estos grupos, hace 7-8 meses atrás, y veo que el trabajo que se ha hecho es grande, sobre todo en la parte cultural. Están obteniendo muy buenos resultados; hoy vemos un programa muy presentable, digno de alabar y de ver cómo esos adolescentes y niños han evolucionado. Viéndolo como problemática social, en Juárez necesitamos recuperar esos espacios, aprovechar ese talento que tienen jóvenes, niños y personas de la comunidad, sobre todo porque venimos de una etapa de violencia donde los eventos no se daban así, en público. Entonces, esto viene a ayudar en la participación ciudadana a recuperar las calles, y sobre todo a valorar el talento que hay en Ciudad Juárez” (coordinador de proyectos FECHAC, Juárez, septiembre 26 de 2013).

Entre las actividades de educación comunitaria, las visitas a recintos y espacios culturales han contribuido a mejorar los consumos culturales de los adolescentes y sus familias, favoreciendo, a la par, la convivencia intergeneracional. Los museos y teatros han sido los lugares preferidos. Allí, como se puede constatar en los siguientes testimonios, los adolescentes y sus padres encuentran novedosos escenarios de aprendizaje, sobre todo con márgenes de libertad más atractivos a los que tradicionalmente les marca el espacio escolar.

Por ese motivo, la visita levanta expectativas, hace que las mamás y los adolescentes se organicen para el traslado, la seguridad, el agua y los alimentos. Lo que se pensaba inaccesible o inmerecido, pasa a ser parte de las actividades de Umbral, y hoy se puede hablar, sobre todo en Ciudad Juárez, de los espacios culturales como algo realmente significativo.

(MM): “Para mí ha sido muy satisfactorio, porque, por ejemplo, para ir al [Centro Cultural]

Paso del Norte, muchas veces uno no tiene el alcance el dinero, el tiempo. Y así como lo presenta Umbral está más a nuestro alcance. Es como quien dice un lujo para nosotros. Está bien bonito el lugar y me gustó mucho la obra que dieron, y a las niñas también. Se olvida uno de lo que tenemos aquí en el entorno; se relaja uno y también aprende” (madre de familia, núcleo El Granjero, junio 13 de 2013).

(AS): “El *Bandido* [Alfredo Téllez, tallerista y reconocido pintor juarense] fue el que nos llevó al Museo del Chamizal para ver una exposición de pinturas. No lo conocía. Nunca imaginé que esto iba a unirme más a mi *gorda*. Cuando voy con la maestra cuido a todos los niños para que no se nos desbalaguen y no anden tocando; me preocupo por todos. Después fuimos al INBA, a una exposición, cuando se juntaron todos los núcleos; ya después cuando nos tocó con el profe Luis, fuimos al Museo

de la Revolución. Vi a Pancho Villa como era, a su esposa, las cámaras de aquel entonces, o sea, cosas que uno ni se imagina; los carros diferentes, o sea todo eso” (madre de familia, Héroes de la Revolución, julio 14 de 2013).

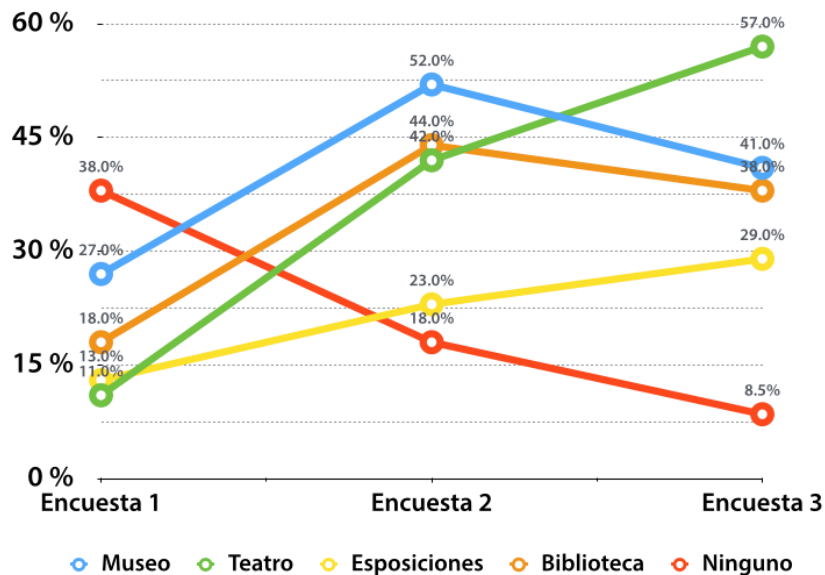
(BB): “¿Que cuál me gustó más? ¡Ay, el Museo de la ex Aduana! Fue muy importante la casa de Anapra y el carro de Pancho Villa. [Gracias a estas visitas] conocemos más, tenemos más visión de las cosas” (madre de familia, Oasis, junio 15 de 2013).

(LM): “Las visitas se organizan por educadores y talleristas; llevan a los adolescentes y padres de familia a espacios culturales de la ciudad. Ha generado un crecimiento, un desarrollo en las expectativas de los adolescentes. Conocer que en la ciudad existen también experiencias culturales y que ellos pueden acercarse y ser parte de esas experiencias” (supervisor de programa, junio 1 de 2013).

Un dato duro que obtuvimos en campo, referido a la mejora en los consumos culturales y que respalda los testimonios antes expuestos, es el comportamiento de los adolescentes de los veinte núcleos en cuanto a visitas a espacios culturales. Entre la primera encuesta aplicada en mayo de 2012 y la tercera, en diciembre de 2013, los números son muy alentadores.

El diagrama de la figura 15 nos permite atestiguar el incremento notable en las visitas a prácticamente todos los espacios: museos, teatros, exposiciones y bibliotecas. En contraposición, la ausencia de visitas a estos espacios se redujo de 38% a 8.5% debido, sin duda alguna, a la labor desarrollada a través del PIC.

Fig. 15. Presencia de los adolescentes en espacios culturales.



La educación comunitaria, soporte de la participación organizada

El núcleo comunitario, como ya se dijo, hace las veces de motor de la intervención, mientras que los procesos creativos son el contrapeso al miedo social. A decir verdad, esta enorme tarea, sin el soporte de la organización comunitaria, sería vulnerable al fracaso o a los obstáculos que harían más lento su caminar.

Por ese motivo es correcto presuponer la educación comunitaria como el bálsamo inspirador de donde abreva el fin último de la intervención, la participación organizada de la comunidad como elemento insoslayable para detonar el cambio que se persigue.

Desde luego que el primer paso de la educación comunitaria se da desde los talleres de animación sociocultural. Justo aquí se activa la idea de labor grupal, de respeto a las diferencias y de inclusión. Los talleristas trabajan sobre estos principios y no sobre el del talento, que suele excluir a quienes no presentan habilidades creativas. Los educadores son

los encargados de acompañar este proceso e intervenir ante cualquier práctica que la limite. Este punto ha resultado el más complejo de entender para algunos creadores (talleristas), acostumbrados a trabajar con base en el talento.

Los talleres, como instancias de participación organizada, a final del camino educan en la expresión creativa grupal, el trabajo disciplinado y sistemático, la socialización y el respeto a las diferencias. En comparación a los adolescentes, a los adultos les resulta más complicado entenderlo. En el fondo se trata de romper paradigmas tan arraigados que poco crédito le dan a las capacidades autogestivas comunitarias. Dicho de otra manera, los adultos requieren de más tiempo para sumarse al programa de manera activa y organizada.

En esta dimensión educativa de barrio y colonia, Arte en Comunidad es una segunda oportunidad que favorece la participación organizada, porque alienta el encuentro y la convivencia de manera programada, donde los adolescentes van aumentando, de manera progresiva, su presencia en la colonia en presentaciones intermedias de los productos de sus talleres. De igual forma, algunos adultos de la comunidad van sumándose a las labores de organización, difusión y realización de los eventos.

En suma, Arte en Comunidad, al igual que las visitas a espacios culturales, es plataforma tanto para nuevos aprendizajes culturales como de ejecución o práctica de actividades específicas que demandan bastantes horas de participación organizada por parte de los actores involucrados.

En esta parte resulta oportuno recuperar algunos testimonios relacionados precisamente con la motivación que inspira Umbral a estos actores, que los ha hecho tener una relación proactiva en su desempeño como parte del PIC:

(LE): “Cuando oigo hablar de Umbral pienso en música, alegría y diversión”
(adolescente, Unidad Proletaria, junio 7 de 2013).

(Sn): “A mí lo que me une a Umbral es el amor a la música y la cultura” (adolescente,
Col. Oasis, julio 15 de 2013).

(Dg): “Pues, yo pienso en la libertad de expresión”.

(Rs): “Lugar donde nos podemos desenvolver con más facilidad sin que nadie nos critique”.

(An): “El ambiente, y todos los profes, todos los que venimos... Si nos equivocamos, pos todos nos reímos y luego seguimos adelante y sin parar”.

(Adolescentes, Zaragoza, junio 1 de 2013).

(AM): “Umbral es una asociación dedicada a ayudar a los niños, para que no anden tanto en las calles y que tengan un mejor futuro”.

(MC): “Umbral viene a ayudarnos, para que los [adolescentes tengan] un mejor futuro, a ver nuevos horizontes, para que no se queden atascados, que tienen la oportunidad de relacionarse en otro ámbito”.

(Madres de familia, Unidad Proletaria, junio 17 de 2013).

(Mr): “La palabra en sí lo que me dice es que es como una lucecita, que de ser nada, puede ser grande. Eso es lo que me habla”.

(Rs): “Es como una puerta, como la que tenemos aquí al entrar a Ciudad Juárez. Una puerta también para los niños, que se está abriendo”.

(Ad): “Es como una luz que tenemos que subir todos por el bienestar de nuestros hijos”.

(Madres de familia, Col. Oasis, junio 15 de 2013).

A los educadores y talleristas, en un ejercicio de síntesis, se les solicitó responder este mismo cuestionamiento usando no más de tres palabras. Sus respuestas fueron del orden siguiente:

(An): “Interacción y convivencia”.

(Mr): “Crecimiento”.

(Dm): “Reto y aprendizaje”.

(Talleristas, Ciudad Juárez, mayo 31 de 2013).

(EA): “Identidad, comunidad y arte”.

(RT): “Ayudar a la sociedad”.

(LP): “Intervención sociocultural comunitaria”.

(SAT): “Arte en Comunidad”.

(Talleristas, Chihuahua, mayo 31 de 2013).

(Vc): “Ayuda, apoyo”.

(Jv): “Creatividad, oportunidad”.

(Lr): “Participación, organización, posibilidad”.

(Vr): “Participación, creatividad, unidad”.

(Educadores comunitarios, Ciudad Juárez, junio 2 de 2013).

(GM): “Un gran proyecto”.

(LR): “Rescata, apoya y produce”.

(VD): “Tierra fértil para jóvenes”.

(Educadores comunitarios, Chihuahua, junio 10 de 2013).

Los testimonios anteriores nos hablan de una visión propositiva por parte de los actores sociales involucrados en la intervención, con marcadas diferencias necesarias de mencionar. Para los adolescentes, su referente más importante es la libertad y convivencia, por lo regular asociadas a los procesos creativos; en las madres de familia su reflexión se acerca más a la esperanza y apoyo, en tanto que para los talleristas y educadores domina la idea de oportunidad, compromiso, organización y cultura.

A esta idea general sobre Umbral conviene articularle la comprensión que se tiene por parte de talleristas y educadores comunitarios acerca del significado e implicaciones de la intervención comunitaria. Más aún, porque ellos son justamente los responsables de llevar a cabo las actividades contempladas en el PIC en los veinte núcleos de las ciudades de Chihuahua y Juárez.

De acuerdo con la información proporcionada por Raúl Alfaro, la Coordinación Operativa de Umbral ha diseñado, a lo largo de tres años de labor permanente, diferentes talleres de capacitación y formación dirigidos a los educadores y talleristas con el propósito de avanzar en la mejor comprensión de la plataforma de principios y método de trabajo que determina y orienta el PIC.

De estos talleres se deriva la programación de actividades semestrales, se acuerdan los criterios en el manejo de los recursos económicos, además de establecer las evidencias

que se deben recoger en campo para documentar los procesos y resultados obtenidos (listas de asistencia, fotografías, testimonios, cartas descriptivas, entre otras).

Esta capacitación, más el acompañamiento permanente que se da al trabajo de los núcleos por la asociación, han generado visiones y prácticas particulares que recuperamos a manera de testimonios:

(PA): “[Nuestra principal labor es] lograr que la gente se suba a estos escenarios que tienen que ver con la cultura, con el desarrollo comunitario, y que uno como educador primero tiene que estar convencido absolutamente de lo que está haciendo. Si uno está convencido en este asunto, de la promoción, de la difusión, del rescate del patrimonio, de los talleres que uno desarrolla en estas comunidades, puede ser fácil que toda esta gente se suba” (educador, junio 6 de 2013).

(LR): “[La intervención comunitaria es un] proceso que lleva a juntar a los integrantes de una comunidad para lograr beneficios, recibir apoyos del gobierno y programas”.

(VD): “Donde se ven varios procesos, donde hay talleres comunitarios, actividades comunitarias, hay educación. De la misma comunidad se reúnen las ideas de cada persona, de personas que les interesa y quieren lo mejor para su colonia. Es llevar a los adolescentes a un espacio para crecer como persona, que no solo sea ver la televisión, por ejemplo, sino brindarles una oportunidad”.

(GM): “Es una intervención en la que se organizan actividades para los padres de familia y los adolescentes a través del arte”.

(Educadoras comunitarias, Chihuahua, junio 10 de 2013).

(CA): “Que los actores que pertenecen a una comunidad tengan las posibilidades de que si no las tienen, las generen, para que puedan tener un proyecto de vida mejor. Todos aportan algún elemento valioso de su formación, hasta de su humanidad, de su espíritu, de sus ganas de vivir. Vamos tomados de la mano avanzando hacia una misma meta. El compromiso del educador comunitario parte de su enamoramiento con la propia comunidad, su conocimiento del proyecto y las ganas que tenga de generar un cambio. Parte de la meta del educador es generar un cambio, a veces imperceptible para muchos ojos, pero si tú tienes claro el camino hacia dónde avanzar te vas paso a pasito y vas generando en el adolescente un cambio en su vida, posibilidades de formación que él nunca hubiera tenido acceso” (educadora, Ciudad Juárez, junio 13 de 2013).

(Jv): “Buscar el despertar de la misma población, de la misma comunidad, para que empiece a trabajar en un bien común, en un proyecto en común”.

(Lr): “Una metodología en cuanto a la situación de conocer cuál es tu realidad y poder transformarla”.

(Vr): “Una forma de organización, donde todos nos involucramos para un bien común”.

(Educadores comunitarios, Ciudad Juárez, junio 2 de 2013).

(RT): “Apoyo a los mismos adolescentes que están ahí, en muchos casos hasta cambiarles la forma de pensar en caso de que sea mala. Al principio los veía escuchando puro narcocorrido; en la intervención veo que muchos han cambiado, hasta los gustos que tenían antes”.

(Lr): “Cambio en un grupo social, específicamente en una comunidad y, pues, un programa es una serie de pasos, una metodología; entonces entiendo como una metodología para lograr un cambio en una comunidad”.

(EA): “Modo de entrar en un contexto, en este caso urbano, vulnerado más que vulnerable, para su progreso en términos culturales”.

(SAT): “Básicamente es trabajar desde la comunidad para la comunidad dentro de lo que sabe hacer uno. En mi caso sé hacer teatro, teatro musical, hacer cantar a los niños, eso es lo que hago”.

(LP): “El arte es una herramienta muy importante y muy valiosa para la intervención. No podemos llegar a una comunidad y meternos, porque si para cambiar costumbres o querer cambiar hábitos o querer interrogar, entonces cuando uno llega con un taller artístico lo puede utilizar como herramienta para conocerlos y también para que vayan desarrollándose”.

(Talleristas, Chihuahua, junio 24 de 2013).

(Bn): “Pues creo que trabajar con los jóvenes, los niños de escuela o de la colonia, conocerlos como personas. Hay mucho que hacer en campo”.

(Mr): “Es un esfuerzo organizado que nace a raíz de que se conoce un problema en específico, la problemática de cierto grupo de población en el cual se echa mano de las redes sociales para poder llevar precisamente soluciones efectivas a la problemática detectada en el lugar. Procesos de cambio, de manera más efectiva, mediante el fortalecimiento de la sociedad civil. Siempre les he dicho: uno puede vivir en la pobreza, pero la pobreza no debe de vivir en uno”.

(Dm): “Es un reto donde todos estamos colaborando para poder crearles a los niños y adolescentes ese interés por las artes. Siento que el arte saca esa parte positiva de ellos. Entre ellos también están aprendiendo. Cuando sacan cómo son, están aprendiendo entre ellos mismos, a conocerse y a convivir como realmente son”.

(An): “Lo que estamos haciendo es decirle cómo se llama aquello que ven todos los días; o sea que tiene nombre no solamente es ese algo; más agregado la dirección en que se enfocan cada uno de los talleres. No he pensado que voy a llegar a salvarles la vida, solo les estoy nombrando bien lo que están viendo todos los días y cómo pueden arreglarlo”.

(Talleristas, Ciudad Juárez, junio 2 de 2013).

A lo largo de las etapas I y II del PIC, los educadores centraron su labor en poner en marcha y consolidar los talleres de animación sociocultural. Mantener al grupo de adolescentes no fue tarea sencilla, al igual que la adaptación de algunos talleristas a su trabajo. Los padres de familia más interesados no terminaban por conocer, menos aún comprender, los propósitos y estrategia de trabajo de Umbral.

En la etapa II, el programa de intervención incluía una relación más activa con padres de familia, abuelos, jóvenes y líderes sociales de las colonias dispuestos a colaborar en los núcleos comunitarios. Así surgieron las actividades comunitarias de limpieza de espacios públicos, forestación, pinta de murales, huertos familiares, convivencias y las visitas a espacios culturales ya descritas anteriormente.

Estas actividades si bien tuvieron el propósito de mejorar el bienestar de las colonias, en realidad constituían la estrategia para ir tendiendo puentes hacia la

organización comunitaria. Este rubro de la intervención fue uno de los que mayor empeño y dedicación demandaron a los educadores. Aquí no solo estuvo presente su inexperiencia, sino también una posición de Umbral que poco redituó.

Se pensó que así como se hacían actividades comunitarias era necesario trabajar en taller la elaboración de proyectos con los actores sociales dispuestos a colaborar en cada núcleo comunitario. El error de cálculo estuvo en que el proyecto se abrió tanto en contenidos que dio cabida a cualquier tipo de iniciativa frente al cúmulo de necesidades comunitarias existentes. Con ello vino la desconexión entre los intereses manifiestos de los adolescentes en los talleres y la posible aportación de los padres de familia y vecinos con interés en colaborar como grupo.

Bien se dice que de los errores se aprende. La moraleja emergió como pez en el agua. Entre más alejados estén los proyectos comunitarios de los intereses de los hijos (talleres), menor será la disposición de contribuir en grupo o red comunitaria. Esto no significa que el proceso de diagnóstico y propuesta estuviera mal; sin embargo, haber recurrido a capacitadores externos tampoco fue la mejor alternativa. Capacitar y organizar resultaban harina que amasa el mismo pan, un proceso indisoluble el cual debía ser asumido a plenitud por los educadores.

Con esta convicción y al amparo de un recurso obtenido por concurso vía Sedesol, en la etapa III del PIC se construyeron los nuevos proyectos comunitarios de acuerdo con información proporcionada por Raúl Alfaro. Fue así como surgieron las ideas de salones de ensayos para las rondallas, bandas y grupos de teatro, o bien acondicionar una ex estación de policía como biblioteca. En fin, propuestas específicas para apoyar la labor de los talleres (Raúl Alfaro, entrevista personal, junio 24 de 2014).

A mediados de 2013, en la mayoría de los núcleos se trabajó con grupos de padres de familia apoyando la labor de los talleres o en actividades de interés para los adultos, como lectura, elaboración de piñatas y huertos. En septiembre de ese año, Umbral decidió implementar, en coordinación con la Fundación del Empresariado Chihuahuense (FECHAC), la dotación de comidas calientes en seis de los núcleos, resultando muy provechosa la determinación en tanto abría una oportunidad muy importante para promover la organización de las madres de familia en torno a este propósito.

Con relación a las experiencias en materia de educación comunitaria, a continuación se exponen algunos testimonios alusivos:

(MA): “[aprendimos a preparar] composta; es decir, a echar toda la fruta podrida y todo eso, fertilizarla sin tierra para poder sembrar. Sembré sandía” (adolescente, El Granjero, mayo 31 de 2013).

(GR): “Una de las señoras que no podíamos sacar de su casa, porque decía que ‘ya para qué’, cuando hicimos las piñatas que causaron furor, ella dijo que se iba a dedicar a vender piñatas. Está motivada, me dijo ‘sí se puede, se gasta uno cinco pesos en hacer una piñata y se puede vender hasta en cien pesos’, fíjese. Hicieron la exposición, y ahí en la exposición vendieron piñatas” (educadora comunitaria, Chihuahua, junio 10 de 2013).

(VD): “Organizamos una convivencia en el parque El Platanito, donde los niños se sintieron muy a gusto, ya que asistió la familia, y esto fue un medio recreativo y comunitario”.

(GD): “Las actividades comunitarias que nosotros hemos hecho en Santa Cecilia y El Porvenir están enfocadas a limpieza de parques, siembra de árboles, vacunación antirrábica”.

(GR): “El núcleo de Sahuaros compartió [sus trabajos manuales] en la colonia UP cuando fuimos a participar. Las personas no podían creer que en otra colonia se hacía lo mismo”.

(Educadoras comunitarias, Chihuahua, junio 10 de 2013).

(Vc): “En la Josefa he tenido buenos resultados. Los padres de familia han hecho la acción comunitaria en equipo. Los papás se juntan, ya me dicen ‘¿qué vamos a hacer?’. Limpiaron la caseta de policía para hacerla biblioteca; para ello hemos tenido reuniones. Andan felices, aunque me dicen que no vaya ser un *sueño guajiro*”.

(Jv): “En Zaragoza los jóvenes, con esa inquietud y frescura que tienen, siempre están puestos para lo que sea. En grupo fueron a limpiar la casa donde ensaya el taller de teatro del núcleo de Ampliación Felipe Ángeles”.

(Vr): “Es un espacio que le tenía mucho miedo al principio, y me decía ‘¡ay, Dios, cómo voy hacer para trabajar con los papás! Sin embargo, a través de la dinámica de las visitas a los museos los papás ya nos conocen e identifican con Umbral. Ya cuando les decimos que vamos hacer una campaña, ellos saben que la vamos a hacer real”.

(Mn): “Hemos tenido la oportunidad de que se nos otorguen desayunos, y esos desayunos han sido factor para que los padres interactúen. Hemos tenido días de campo”.

(Educadores comunitarios, Ciudad Juárez, junio 2 de 2013).

- (CS): “Creo que va a llegar el momento en que se aprenda a autogestionar y a ir satisfaciendo necesidades, a platicarlas e intercambiar ideas. En Santa Cecilia, por ejemplo, primero esquematizan las necesidades que tienen y luego dicen vamos a empezar por aquí” (supervisora de programa, junio 7 de 2013).
- (LM): “Las acciones comunitarias es un tema complejo que ha venido requiriendo de más atención y tiempo, pues se trata de involucrar a los padres; es un trabajo complicado. En alguno de los núcleos se ha desarrollado de manera muy natural y han avanzado en proyectos interesante; en otros hay ciertos rezagos, son condiciones propias de la misma comunidad” (supervisor de programa, junio 1 de 2013).
- (PA): “A mí en lo particular me llena mucho el poder estar con la gente, sobre todo esas comunidades altamente vulnerables, la Unidad Proletaria y La Popular. Muchísima gente se ha involucrado; ha llegado a apropiarse no solo de los espacios, sino de los talleres que se les han proporcionado. Los murales ha sido una experiencia de participación excelente [apoyada en estudiantes de] servicio social de la Facultad de Artes, muchachos que han hecho posible obras muy interesantes con la participación libre de los jóvenes, de los adolescentes, de los propios adultos. Las mismas señoras que están recibiendo un taller de lectura dicen: ‘Qué bueno que se comparte esto, que se regalan libros; esto nos abre panoramas distintos de poder compartir las lecturas con nuestros hijos, con nuestros nietos’” (educador comunitario, junio 6 de 2013).

Después de todo el recorrido que ha significado el PIC a través de los talleres, encuentros, eventos en las colonias, visitas a espacios culturales, acciones comunitarias y elaboración de proyectos, la mayoría de los educadores, talleristas y supervisores aceptan que, en efecto, se ha contribuido a contrarrestar el miedo social en los adolescentes y sus familias. Y al afirmarlo no se ven ajenos a ese proceso, sino como parte de un esfuerzo colectivo que al final del camino ofrece frutos frescos como resultado de muchas horas de trabajo. Sirvan los siguientes testimonios a manera de ejemplo:

(GM): “Creo que sí, definitivamente hemos logrado en algunos de los casos, de los adolescentes, que ellos tomen lugares públicos. Anteriormente no lo hacían por miedo, a situaciones de violencia que habían pasado, y ahora ver que lo retoman, es muy gratificante, ver que ocupan los espacios públicos”.

(GR): “Creo que un ejemplo grandioso lo tenemos en el centro de la ciudad [cuando participó el Núcleo Musical de la colonia UP junto con otras bandas]. Los padres de familia fueron motivados, tuvieron logros. Cuando los vi, no creía; me recordó otros eventos, cuando apenas empezábamos; la gente ahora no se fue, aunque se alargó, había gente parada. Aunque hubiera lluvia, sol y viento la gente no se fue”.

(VD): “Al principio la gente tenía miedo de salir en las tardes; ahora están permitiendo que estas actividades lleguen a su vida, a su comunidad”.

(Educadoras comunitarias, Chihuahua, junio 10 de 2013).

(Jv): “Ya saben lo que pretende Umbral, ya lo ven con más confianza; salen precisamente a llevar a sus hijos, nos los confían, saben que están en buenas manos, que no están

en un lugar donde se está desaprovechando el tiempo, sino que están en un espacio donde sus hijos van a aprender, se van a desarrollar como personas y van a adquirir confianza a través de ese tipo de actividades”.

(Lr): “Se ha fomentado mucho perder el miedo. Ese desarrollo de habilidades que se ha dado ha hecho que se recuperen espacios que no estaban dedicados, estaban cerrados o eran poco utilizados. En la medida en que los beneficiaron efectivamente [han visto los resultados], como que ya no se batalla para el permiso, como que hay la plena seguridad de que van a ir a algo positivo”.

(Vr): “Poco a poco han ido perdiendo el miedo. Los papás saben que lo que hacemos es para beneficio de los hijos. Los talleristas les han infundido libertad, confianza y empatía”.

(Mn): “Se ha cambiado, se ha dado la confianza y la libertad de quitarse ese estigma de violencia que existe aquí en Ciudad Juárez. En mi caso particular, cuando anduve buscando los espacios [para instalar los talleres], la gente no se me acercaba, era una persona extraña al lugar”.

(Jv): “Hace poco, alrededor de un mes, una de las mamás sufrió una extorsión telefónica; la quisieron extorsionar, levantó la bocina y supuestamente era su hija: ‘¡Mamá, me tienen secuestrada, me levantó una troca!’”. Inmediatamente colgó, fue a la escuela, estaba el taller, se cercioró que ahí estaba su hija y ya nos contó lo que había pasado, se tranquilizó. Meses atrás, pensamos, se la hubiera llevado inmediatamente y ya no regresa. Pero vio que estaba ahí, la dejó ahí, y ya se volvió a retirar y todavía sigue yendo”.

(Educadores comunitarios, Ciudad Juárez, junio 2 de 2013).

(CS): “Una señora de Infonavit precisamente me dijo algo muy bonito: tenemos que estar unidos, porque no podemos estarles transmitiendo miedo a nuestros hijos; si nosotros salimos, nuestros hijos también se van a sentir seguros, y si nosotros nos quedamos encerrados en las casas, ellos también van a tener miedo de salir” (supervisora de programa, junio 7 de 2013).

(LM): “Ante todo lo sucedido, los adolescentes ni siquiera querían salir de casa; estaban totalmente aislados pensando en que salir a la calle era muy riesgoso. En la medida que han ido interactuando con sus mismos compañeritos han ido de alguna manera solventando esa comunicación que es muy necesaria para poder vencer los miedos, comunicar sus experiencias que les ha tocado vivir a cada uno de ellos. Es factible seguir avanzando si se hace en comunidad, si se entiende y se escucha a los demás. Cada vez que voy los sábados a la visita de los núcleos vemos el nivel de convivencia más fuerte. Los niños y adolescentes que no sonreían, ahora empiezan a sonreír y a encontrar nuevas etapas de desarrollo para ellos mismos. Esto te da una energía muy fuerte para continuar. La evolución se ha dado no simplemente en los talleres, sino en los educadores, en los talleristas, en todo el grupo ha crecido de manera muy interesante y en un lapso muy corto. Se ha ido perfeccionando el proyecto que se planteó originalmente por parte de Umbral” (supervisor de programa, junio 1 de 2013).

En el siguiente capítulo enriqueceremos el estudio de caso profundizando el análisis en cinco de los núcleos en que se ha desarrollado el PIC: tres de Ciudad Juárez (Ampliación

Felipe Ángeles, Oasis y Zaragoza) y dos en la ciudad de Chihuahua (Unidad Proletaria y Saucito). Los rasgos distintivos de cada uno de ellos permitirán comprender mejor la diversidad dentro de la unidad marcada por un programa de intervención. Los contrastes, particularidades y vicisitudes de estos cinco núcleos representativos complementarán y enriquecerán la perspectiva antropológica utilizada a lo largo de la investigación.

CAPÍTULO V

VICISITUDES, CONTRASTES Y PARTICULARIDADES DE CINCO NÚCLEOS COMUNITARIOS REPRESENTATIVOS

Tal como se dijo en el capítulo II, a casi 70 años de que Bronislaw Malinowsky estableciera las bases científicas para el estudio antropológico de la cultura (objeto, método y técnicas), y a más de 90 de que expusiera las bondades de la observación participante, resulta útil reflexionar sobre las oportunidades que ofrece la indagación etnográfica para el estudio de realidades tan compleja como la chihuahuense, dominada por la violencia extrema en los últimos años (Malinowsky, 1986).

El estudio de caso de orden antropológico representa, en este sentido, una construcción paciente y progresiva basada en datos etnográficos recuperados en campo. Esta información cualitativa posteriormente es sometida al debate teórico para ser presentada con las particularidades propias del caso, sin olvidar que forma parte de un todo mayor que condiciona el acontecer presente de lo local, regional, nacional e internacional.

Justo esta concepción metodológica es la que hemos utilizado a lo largo de nuestro estudio de caso. Si bien es cierto que recurrimos a la indagación cuantitativa para marcar tendencias, el grueso de la información se recopiló mediante entrevistas a profundidad y observaciones en campo. Estas últimas las concentramos principalmente en los cinco núcleos comunitarios representativos del estudio de caso.

Antes de profundizar en cada uno de los cinco núcleos representativos conviene recordar algunas de sus características más relevantes, a propósito de contextualizar al

lector y con ello favorecer una mejor comprensión de los datos etnográficos que se ofrecen en la tabla 5.

Tabla 5. Núcleos representativos del estudio de caso					
Ciudad	Colonia	Origen colonia	Pobreza	Tipología vivienda	Infraestructura y equipamiento
Juárez	Ampliación Felipe Ángeles	Irregular	Muy alta	Autoconstrucción y uso abundante de materiales de desecho	Inexistente
	Oasis	Regular	Baja	Interés social	Regular
	Zaragoza	Irregular	Alta	Autoconstrucción	Escasa
Chihuahua	Saucito	Regular	Media	Interés social	Escasa
	Unidad Proletaria	Irregular	Media	Autoconstrucción	Media

Asimismo, es oportuno recordar que los hechos observados en los cinco núcleos comunitarios fueron registrados en términos de datos etnográficos respondiendo las preguntas siguientes, como se estableció en el capítulo segundo: ¿quiénes participan?, ¿qué está sucediendo?, ¿cuándo ocurre?, ¿dónde está sucediendo?, ¿por qué está sucediendo?, ¿cómo está organizada la actividad?, ¿cuáles son los principales resultados de la actividad? Esto sin menoscabo de incorporar comentarios complementarios que contribuyan a enriquecer la descripción de los propios hechos observados.

A lo largo de dos años de investigación de campo se elaboraron 105 reportes de observación, los cuales representan, por así decirlo, el corazón o esencia misma de las descripciones etnográficas de los cinco núcleos representativos.

1. Núcleo comunitario Unidad Proletaria

La colonia Unidad Proletaria, que se localiza en el sur de la ciudad de Chihuahua, surgió de manera irregular hace 27 años, en las postrimerías de lo que podemos identificar como movimiento urbano popular iniciado a finales de los años sesenta del siglo pasado. Esta circunstancia la hace ser una colonia donde las familias fundadoras saben de las bondades de la participación organizada, aunque también de las “ventajas” que sacan los liderazgos corruptos y manipuladores.

Los primeros colonos padecieron todo tipo de privaciones. Fueron muchos años de esfuerzo y gestión antes de lograr la dotación de los servicios públicos y espacios comunitarios destinados al deporte, prácticas religiosas, educación y los encuentros comunitarios. Esta experiencia no es ajena a varios padres de familia y vecinos que hoy participan o mantienen colaboración en el núcleo comunitario de Umbral. Participar de forma organizada no resulta novedoso, no así los fines culturales y de educación comunitaria que propone el PIC.

El núcleo de la colonia Unidad Proletaria inició labores en agosto de 2011. PA fue el educador encargado de poner en marcha la etapa I del PIC en un escenario poco alentador, salvo la voluntad del centro comunitario de la colonia dependiente de Gobierno del Estado de abrir sus puertas para ofrecer el taller de dramaturgia, el cual duró los dos meses previstos con resultados favorables. La asistencia fue intermitente, por lo que el educador emprendió varias estrategias para lograr la permanencia, reincorporación y nuevos ingresos.

Fueron semanas de mucho trabajo de promoción. Hubo visitas directas a las viviendas particulares y a las escuelas. También en el mercado de los sábados y en algunos comercios de la colonia se aprovechaba cualquier oportunidad para invitar al taller. Dos meses después, en octubre de 2011, tocó el turno al taller de guitarra. Desde entonces la música cautivó a muchos adolescentes y niños, haciendo evidente el despertar de la vocación artística del núcleo comunitario, vocación que maduró rápidamente en la etapa II del PIC; es decir, durante 2012.

Del núcleo comunitario de la UP se pueden decir muchas cosas. Sin embargo, su crecimiento sostenido fue producto principalmente de la labor persistente de su educador comunitario quien, durante horas y horas de tesón y empeño, logró ganarse tanto la confianza como la voluntad de participación por parte de los beneficiarios del programa.

Desde luego que su formación y ejercicio profesional como profesor y promotor cultural influyeron en su actividad de educador. No obstante, es necesario mencionar que el PIC le resultó la mejor alternativa ante la necesidad de ocupar el tiempo disponible por motivos de jubilación. También la vida le quitó dos de sus hijos, dejándole un enorme vacío y dolor que ha aprendido a contrarrestar con el aliento del trabajo comunitario comprometido.

PA entendió que la ruta de trabajo debía enriquecerse con iniciativas desde los núcleos comunitarios. Fue así que a la par del taller de guitarra, para mayo de 2012 emprendió otro taller, valiéndose de una prestadora de servicio social de la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Chihuahua. Se propuso elaborar un mural junto a la plaza con “quedos” de pintura que tuvieran las familias en sus viviendas.

La iniciativa fue exitosa por varios motivos. El primero de ellos porque logró una convocatoria importante entre adolescentes y jóvenes que no participaban en el taller de guitarra; segundo, porque no tenía ningún costo para la asociación civil, en tanto no se pagaba a tallerista alguno; y tercero, porque logró canalizar la propuesta de un grupo de jóvenes entusiastas encabezados por AL, de 19 años de edad, cuya propuesta plástica reivindicaba a la familia, donde el cerro Grande simboliza la madre de la UP y el periférico de la Juventud es un elemento de identidad.

El mural terminó por cubrir todo el muro y con ello se pudo visibilizar el trabajo de Umbral. Exactamente enfrente de él, meses después, en diciembre de 2012, arrancaba el proyecto del núcleo musical con el firme propósito de conformar una banda sinfónica y un coro.

Mencionar que el proyecto del núcleo musical haya arrancado en diciembre no significa soslayar las complejidades de su gestión previas al parto. En realidad, la posibilidad se dio a partir de la voluntad mostrada por el INBA en cuanto a respaldar una iniciativa de corte comunitario. Fue así que Umbral promovió la propuesta ante FECHAC y Gobierno del Estado, logrando su aprobación hacia tan noble proyecto.

Ya con convenio en mano, PA emprendió una verdadera cruzada de gestión con los directores de la primaria UP, los propios adolescentes y niños, así como con los padres de familia, a quienes exponía las bondades del núcleo musical que se pretendía conformar.

Las primeras listas de los músicos instrumentistas y cantores no se hizo esperar. En noviembre cundía la desesperación porque los 65 instrumentos que ofrecía en comodato el INBA tardarían en llegar. La presión que ejercían los directores de la escuela, los maestros del núcleo ya constituido, además de los adolescentes, hizo tomar la decisión de ir por ellos

a la Ciudad de México. La colaboración de la empresa Semsá posibilitó su traslado gratuito. Los instrumentos musicales no llegaban a la tierra prometida, sino a una colonia sedienta de oportunidades para sus chicos. Lo mejor estaba por venir.

En efecto, los instrumentos causaron mucha expectativa. A pesar de ello, varios de los integrantes del taller de guitarra no estuvieron dispuestos a integrarse a la banda o al coro, haciendo sentir su inconformidad ante la amenaza de desaparecer. Su tallerista, RT, incluso continuó algunos meses su labor sin recibir remuneración. A final del camino el núcleo musical quedó integrado por tres agrupaciones: banda, coro y ensamble de guitarras.

La banda comenzó los ensayos agrupando a los adolescentes y niños en tres familias de instrumentos (flautas, maderas y metales) con maestro responsable por cada una de ellas. Los directores de la primaria cedieron salones para ensayar entre semana por las tardes y un espacio específico que se acondicionó ex profeso para el resguardo de los instrumentos. Los sábados se llevarían a cabo los ensayos generales, o *tutti*, con la incorporación de todos los instrumentos. A un año de trabajo, mientras la mayoría de los núcleos comunitarios caminaban, el de la UP aceleraba el paso a muy buen ritmo.

A inicios de 2013, la asociación decide implementar una medida que al inicio pareció impositiva, pero que a final de cuentas resultó muy provechosa. Cada mes, el núcleo musical debía comprometerse a presentar avances en un esquema tendiente a volverse conciertos. Ante la falta de espacios culturales para estos últimos, el presbítero de la colonia aprobó que el templo a su cargo, José Yermo y Parres, fuera el lugar donde la comunidad se diera cita para atestiguar el avance de su núcleo musical.

Para explicarles a los padres de familia la trascendencia del proyecto, sobre todo el compromiso compartido al que se les estaba invitando, el educador fue el encargado de

convocarlos a reuniones. En varias sesiones se asentaron los propósitos que se perseguían, los criterios de trabajo y la necesidad de verse como un solo equipo. Las fronteras quedaron establecidas con suficiente claridad: en lo musical las decisiones corresponden al director, en tanto que las de orden de organización comunitaria al educador.

Después de tres meses de trabajo, de que las “aguas tomaran su nivel” como suele decirse, se ofreció el primer concierto el 23 de marzo de 2013. Tímidamente algunos adolescentes interpretaron pequeñas piezas en la trompeta y tuba, para luego pasar a escuchar la banda. Por supuesto que la expectativa y el amor a los hijos superaban por mucho las evidentes fallas en la interpretación.

En los meses siguientes la calidad musical fue creciendo gracias al empeño de todos. Para junio, *Cielito lindo* y otras canciones populares y marchas formaban parte del incipiente repertorio. El ensamble de guitarras había crecido y los adolescentes lograban interpretaciones más difíciles. Y el coro, sin proponérselo, terminó por dar una gran lección a Umbral.

Resulta que la asociación civil reprodujo el modelo de banda y coro utilizado en el Sistema Nacional de Bandas de Conaculta-INBA, el cual presupone solo la participación de niños, adolescentes y jóvenes. Pues resulta que en la UP, la maestra GL, directora del coro, terminó por demostrar mayor sensibilidad frente a la comunidad.

A pesar de que Umbral sostuvo desde un principio que en el núcleo musical nadie sería excluido por no contar con aptitudes musicales, en los hechos no permitía el ingreso de adultos y adultos mayores. Dicho de otra forma, estaba reproduciendo un modelo de exclusión comunitaria en aras de fortalecer agrupaciones musicales de adolescentes y niños.

La lección estaba a la vista de todos. Más de una docena de mujeres adultas, algunas de ellas mamás y abuelas de los integrantes del núcleo musical, fueron incorporándose a los ensayos hasta conformar un coro comunitario. Atrás quedaba la segmentación para abrir paso al encuentro intergeneracional, tan relevante en la formación de los adolescentes. El ejemplo trascendió y la banda dio cabida a algunos adultos entusiasmados en sumarse al floreciente esfuerzo musical.

A mediados del segundo semestre la participación organizada de la comunidad, la utopía de Umbral, se apreciaba con mayor nitidez. El taller de guitarra, que se inició ocho meses atrás, se había transformado en tres agrupaciones gracias al compromiso y voluntad de adolescentes, padres de familia, niños, abuelos, presbítero, directores de escuela, instituciones patrocinadoras, centro comunitario, maestros del núcleo musical y, desde luego, la asociación civil, cuyo educador comunitario era pieza fundamental en este complejo engranaje puesto en marcha.

Los conciertos mensuales se convirtieron en crisol donde se podía observar el avance del proceso organizativo comunitario y la calidad de los aprendizajes musicales, además del despertar de talentos en la guitarra, la voz y los instrumentos. Beethoven, Mozart y varios autores mexicanos ya no resultaban ajenos para los adolescentes que seguían padeciendo los efectos de la violencia extrema en su colonia. El posicionamiento social era evidente y el reconocimiento al trabajo se hacía sentir de diferentes maneras.

Pero no todo fue *miel sobre hojuelas*. Con el nuevo ciclo escolar llegaron noticias buenas y malas. Comencemos por las últimas. Resulta que los directores de los dos turnos de la primaria que tanto habían aportado al proyecto omitieron comunicarle a su autoridad

inmediata superior sobre su decisión de dar cobijo a la banda en la escuela, y con la llegada de los nuevos directivos se puso en riesgo la continuidad del acuerdo inicial.

Los argumentos esgrimidos eran el desorden e indisciplina de los adolescentes de la banda; además, como algunos de ellos ya estaban en la secundaria, los niños de la primaria no podía quedar expuestos a estudiantes de otro nivel. El conflicto aumentó de intensidad. Mientras que el templo abría las puertas al núcleo musical, la escuela primaria, la casa de estudios de la mayoría de los integrantes de la banda, pretendía cerrárselas. Luego de semanas de tensión la escuela siguió albergando a la banda, aunque con ajustes en la disciplina del grupo, que implicaba mayor presencia de los padres de familia.

Ahora hablemos de las noticias buenas. A iniciativa de FECHAC-Chihuahua, Umbral decidió participar para el ciclo escolar 2013-2014 en el programa ADN, una propuesta de fortalecimiento educativo en el esquema de horario extendido. La asociación civil consideró que este proyecto sumaría opciones positivas para los integrantes del núcleo musical.

Y en efecto, pertenecer al núcleo posibilitaba nuevas alternativas de apoyo escolar, activación física pero, sobre todo, el acceso a alimentos calientes y nutritivos durante cinco veces a la semana. Lo imperceptible era que los adolescentes cada vez contaban con más y mejores oportunidades para ocupar su tiempo de contraturno escolar. En términos organizativos, la participación de las mamás se fortaleció en tanto que elaborar y servir más de 90 alimentos diarios así lo requería.

A finales de 2013, el núcleo musical de la UP era inspiración que motivaba la evolución de los núcleos comunitarios hacia las agrupaciones artísticas. Fue precisamente cuando se presentó el segundo ejercicio de elaboración de proyectos comunitarios con

padres de familia, abuelos, jóvenes y vecinos de las colonias. Aquí, en el núcleo musical de la UP se pudo corroborar que el interés de los adultos crecía en la medida en que veían reflejado el presente y futuro de sus hijos y nietos. El proyecto comunitario no fue otro sino el fortalecimiento del núcleo musical a partir de la conformación de una rondalla, tomando como base el ensamble de guitarras.

El otoño constató mayor calidad en los conciertos producto de muchas horas de ensayo. Los asistentes a los conciertos aumentaron, al igual que las invitaciones a presentarse, como en Ojinaga, al arranque del trabajo de los núcleos comunitarios por parte de Umbral en aquella ciudad fronteriza. Por otra parte, algunas madres de familia asistían sistemáticamente al taller de lectura, algo inimaginable un año atrás.

El concierto del primer aniversario, el 26 de octubre, fue muy útil para recapitular sobre los logros y retos por venir. Por primera vez una de las adolescentes del coro y una madre de familia agradecieron públicamente la labor del núcleo musical, destacando el significado que ha tenido para la comunidad de la UP. Por parte de Umbral se hizo un recuento del camino recorrido, destacando los beneficios del proyecto asociado a la dotación de alimentos nutritivos.

El año cerraba con resultados muy positivos. El concierto del 21 de diciembre estuvo lleno de emotividad, muy propio de la época. No obstante, dos noticias aparecieron en el horizonte que obligaron a Umbral a realizar ajustes y cambios en el núcleo musical. Por un lado la directora del coro, GL, anunciaba su retiro a causa del cambio de residencia a la Ciudad de México para estudiar un posgrado. Aunado a ello, el educador comunitario, PA, por cuestiones personales tuvo que emigrar a los Estados Unidos.

Lo cierto es que el núcleo musical de la UP es un claro ejemplo de cómo los consumos culturales de los adolescentes, después de 15 meses de trabajo efectivo, fueron transformándose de manera favorable. Las actividades creativas relacionadas al núcleo les ocuparon muchas horas a la semana, impactando positivamente en sus familias, en la mayoría de los casos.

Las ausencias de la directora del coro y del educador comunitario desde luego que se resintieron por los adolescentes y sus padres de familia, pero los cimientos estaban firmes y las personas que los sustituyeron se incorporaron a las tareas establecidas de manera progresiva.

El coro ahora lo dirige una maestra más joven pero igual de entusiasta y comprometida que la anterior. Y quien reemplazó al educador es una promotora cultural con mucha experiencia en el trabajo de grupos comunitarios, lo cual le ha permitido capitalizar y enriquecer la experiencia acumulada.

Allí queda la enseñanza: en la intervención comunitaria, la construcción de cimientos sólidos garantiza la estabilidad y continuidad del proyecto, a pesar de las turbulencias provocadas por los cambios de coyuntura.

En otras palabras, el director del núcleo musical lo dijo de la siguiente forma:

“Como fuego artificial que se lanza y sale y luego irradia, creo que este tipo de proyectos tienen esa capacidad de irradiar, desde un punto estratégico ser fuente de esperanza, de luz, a través de la música para jóvenes y chicos. [En el Núcleo Musical] todos los días aprendo una lección nueva de amor, y eso engrandece al ser humano. En este momento el cohete está subiendo. Todavía falta mucho para llegar y, pum, explotar. Lo más importante es que

ya se ve el cohete; se está viendo un proyecto sólido en cuanto a grupo. Nos hemos enfocado un poco a la calidad, no tanto a la cantidad, y con base en eso a la calidad humana, más que todo. En cuanto a lo musical, puedo decir que una de las cosas que más nos ha sorprendido de este proyecto es el talento. Tenemos chicos que increíblemente nos han sorprendido por su talento nato” (BD, junio 10 de 2013).

2. Núcleo comunitario Ampliación Felipe Ángeles

De acuerdo con el Inegi, la Ampliación Felipe Ángeles forma parte de los asentamientos urbanos clasificados con índice de marginalidad muy alto. Se localiza en el norponiente de Ciudad Juárez y, sin duda, es una de las colonias más pobres, donde el desempleo de los últimos años ha calado profundo, lastimando el ingreso familiar y con ello su capacidad de consumo.

Cuenta apenas con los servicios de agua potable y drenaje, este último con serias deficiencias. Desde su lomerío se pueden visualizar tanto los edificios lejanos de la ciudad de El Paso, Texas, como las aguas de desecho que corren por sus calles formando parte del paisaje local.

Las viviendas son de autoconstrucción, que las familias van “levantando” poco a poco de forma progresiva. El aprovechamiento de materiales de desecho es una característica muy notable. No existe infraestructura urbana, mucho menos equipamiento y la falta de integración al resto de la ciudad es su principal problema. Hablamos, pues, de una colonia aislada con serias limitantes de conectividad.

El núcleo comunitario Ampliación Felipe Ángeles (NCAFA) tiene la particularidad de haber iniciado labores y permanecer por más de dos años en el Centro Cristiano Nuevo Comienzo, el cual ofrece comida a niños y adolescentes de la colonia y espacios para que realicen tareas, practiquen deporte y realicen algunas actividades recreativas.

Establecer el núcleo en este centro comunitario permitió iniciar la intervención con una plataforma mínima en una de las colonias que presentan mayores limitaciones y adversidades a los adolescentes juarenses. Aprovechando la disposición de los responsables, MR, el educador comunitario de Umbral, comenzó a trabajar la etapa I del PIC.

Fue así como los primeros adolescentes y niños trabajaron algunas semanas en los talleres de pintura, teatro, video y música. Los talleristas más experimentados lograron despertar el interés, provocando finalmente una mayor vocación hacia la pintura y el teatro. Esta última expresión terminó por ganar las voluntades y gustos de los participantes, acordando su continuidad para la etapa siguiente del programa de intervención.

La asociación civil consideró oportuno invitar a CL como tallerista para la etapa II del PIC. El teatro había impactado tanto entre los adolescentes y niños que muy pronto el taller de animación sociocultural dio su primera gran lección. Resulta que la tallerista es una dramaturga de trayectoria reconocida cuyas obras circulan como inspiración y montaje en diferentes países del mundo.

Durante el primer trimestre de 2012, CL escribió un texto dramático de hondo contenido inspirado en el propio entorno comunitario de la colonia Ampliación Felipe Ángeles. La historia se centra en los sueños y realidades de niños y niñas que viven cerca de un basurero, cuyo presente y futuro se encuentra condicionado por la pobreza y

marginación. No obstante, sus aspiraciones son fuente de inspiración cual redil en un mundo atrapado en la desesperanza.

El umbral fue el nombre como CL decidió titular su obra dramática. Y fue así como pronto encontró el reconocimiento de públicos diversos, algunos de ellos con plena identificación y otros más con evidente incredulidad, más aún cuando los propios adolescentes y niños de la colonia representaban los personajes de la puesta en escena.

Sin proponérselo, *El umbral* terminó por cimbrar el trabajo creativo de los talleres, haciendo patente el enorme potencial de los beneficiarios cuando una tallerista se propone trascender con iniciativas de esta naturaleza. Dicho de manera sucinta: la tallerista del NCAFA dejaba en claro que su capacidad y decisión jugaron el papel de revulsivo en cuanto a procesos creativos al permitir identificar no solo el gran potencial de los adolescentes y niños, sino también de los talleristas involucrados en el programa.

El montaje y presentaciones de *El umbral* dejaron una amplia estela de enseñanzas. En primer lugar a los participantes; es decir, los diversos aprendizajes que oscilan desde los nuevos conocimientos, lectura, expresión oral y corporal, hasta el trabajo en equipo, la socialización y los encuentros intergeneracionales. Sin embargo, el ambiente de reflexión sobre la propia realidad que se vive en el día a día adquiere una dimensión especial por el significado que representa.

Como segundo aspecto a destacar aludimos el doble proceso de visibilizar o hacer presente una voz anónima cuyo rostro se disipa por los barrios y colonias de Ciudad Juárez que nacieron históricamente pobres, “los condenados de la tierra” descritos con toda precisión por el gran humanista Frantz Fanon.

En la dramaturgia, los personajes tienen nombre, historias y sueños propios. Hilan diálogos en escenarios de pobreza y exclusión que desembocan en enfermedades y problemas de aprendizaje. Pero también existe la esperanza y el llamado al humanismo. Es aquí donde la colonia Ampliación Felipe Ángeles deja de ser estadística del rezago –la pobreza de la pobreza– para convertirse en horizonte de referencia. Estas realidades locales fueron bálsamo de inspiración dramática para la tallerista de Umbral que terminó por cautivar a propios y extraños.

“Cuando conocí a los adolescentes y niños de Umbral, yo me dije: estos niños escasamente podrían ser actores; estos niños tienen hambre, estos niños han sufrido, estos niños viven en la miseria, respiran basura, ¡qué les voy hablar de arte! Estos niños lo que quieren es que yo me calle la boca para que les den una gordita de frijoles. De ahí nace la idea de que había que alimentarlos primero [desayunos gestionados en Smart]. Y el teatro sirve porque forma seres, porque como estamos basándonos en lo que es el ser humano, con todas sus miserias y escasas virtudes, con todos sus miedos, escasas alegrías, el teatro sirve mucho, muchísimo para la formación de estos niños carentes de todo, de valores” (KL, junio 1 de 2013).

La repercusión institucional es otro punto insoslayable de la obra. Para el Centro Cristiano Nuevo Comienzo le representó la oportunidad de mostrar productos atractivos a quienes les apoyan desde los Estados Unidos. El 22 de marzo de 2013, en una de las primeras presentaciones en el marco del programa Arte en Comunidad, los encargados del centro

convocaron a personas de origen estadounidense a quienes les traducían los diálogos de la obra al inglés.

Para Umbral AC significó escalar el imaginario de los productos que se podían conseguir a mediano plazo, en el caminar del trabajo más sistemático de los talleres de animación sociocultural. Asimismo, fue punta de lanza para mostrar resultados favorables y esperanzadores con los financiadores de programas e instituciones culturales interesadas en la divulgación del teatro a escala nacional.

En junio de 2012 se presentó por primera vez en un espacio profesional, en el auditorio Benito Juárez de Ciudad Juárez, y un año después fueron invitados especiales al encuentro de núcleos comunitarios de la ciudad de Chihuahua. Un año de grandes logros y de circunstancias que merecen ser analizadas con mayor detenimiento.

En realidad, las bondades hasta aquí descritas solo son la primera parte de la historia, la historia del NCAFA. Hablemos ahora de las contraposiciones, de los ambientes que fueron parte del proceso y que lejos de abonarle al desarrollo comunitario le trajeron limitaciones y consecuencias negativas al propósito central de la intervención promovida por Umbral.

En efecto, mientras el éxito crecía con la obra de teatro, no se cumplían con los objetivos de ir consolidando un grupo más amplio de trabajo, menos aún con la paulatina incorporación de los padres de familia a la labor del núcleo. La tallerista terminó por dar mayor prioridad a lo artístico en perjuicio de lo comunitario. La participación de los adolescentes y niños fue muy desigual y poco se aprovecharon los buenos resultados para traducirlos en nuevas incorporaciones de menores al taller de teatro y de adultos al núcleo en general.

Los desayunos que se habían conseguido con el grupo Smart –que se hicieron rendir para que alcanzaran para la comida–, si bien fueron un aliciente los días sábados en que funcionaba el taller, también motivaron conflictos con el personal de centro cristiano. Los adolescentes y niños no tuvieron la mejor fuente de enseñanza en este proceso ríspido entre adultos, quienes no lograron reparar sobre el significado que puede tener en medio de la pobreza la disputa o control de lo más anhelado: los alimentos para saciar el hambre siempre presente.

El caso del educador fue atípico al resto de sus compañeros que desempeñaban esta función. Su formación profesional no se relaciona con las humanidades y su edad no superaba los 30 años. Solicitó inicialmente colaborar en el PIC a propósito de ser consecuente con el compromiso social que le sugiere su credo cristiano.

Al momento de iniciar su labor en Umbral no contaba con ninguna experiencia de trabajo comunitario. Estas características influyeron por supuesto para no establecer el equilibrio necesario entre los procesos creativos del taller y la labor comunitaria en el conjunto del núcleo, donde los padres de familia y las acciones locales juegan un papel determinante.

La función del educador se supeditó en varias ocasiones al quehacer de la tallerista y, peor aún, ante conductas incorrectas del personal dependiente del centro cristiano. Él, y la AC en general, se vieron rebasados por una realidad que poco margen de actuación les dejaba. Mientras tanto, la tallerista poco le abonaba para tender mejores puentes de comunicación con los padres de familia, a quien solía cuestionarles su actuar como si la pobreza solo remitiera a procesos de alienación material. Vaya paradoja, en el NCAFA se hacía arte de calidad pero excluyente y se construía poca comunidad.

La crisis del núcleo llegó luego de un largo proceso. Por muchas razones fueron dolorosas las decisiones que se tomaron. El horizonte del teatro y la calidad de lo logrado no estaban en duda, salvo que la ruta de la intervención solo se cumplía en parte. Hubo que retomar los principios originarios, y aunque pareciera elemental, la prioridad volvió a ser la felicidad de los adolescentes y niños, su capacidad de aprender y seguir creciendo como personas en libertad. Además, el trabajo comunitario con padres de familia y vecinos debía incrementarse en tanto puntal del PIC.

A partir de enero de 2014 el NCAFA inició un nuevo ciclo. No solo cambian el educador y la tallerista, sino también el espacio de trabajo. La nueva educadora, AE, cuenta con experiencia en trabajo comunitario. Para evitar comparaciones y descontextualizar a los adolescentes y niños se decidió poner en marcha el taller de artes plásticas enfocado al trabajo experimental en plena libertad. Con relación al espacio, la habitación a medio construir en la vivienda de una madre de familia se convirtió en el domicilio exacto para emprender la siguiente etapa de trabajo, dejando atrás el centro cristiano.

3. Núcleo comunitario Saucito

La colonia Infonavit Saucito fue fundada a finales de los años ochenta del siglo pasado a iniciativa de Instituto del Fondo Nacional de la Vivienda para los Trabajadores, en lo que en ese tiempo eran los límites en el sector noroeste de la ciudad de Chihuahua. Una de sus características es la geografía accidentada que dificulta la dotación de agua potable. Cuenta con 620 lotes de aproximadamente 108 metros cuadrados cada uno, agrupados en manzanas divididas por calles y banquetas estrechas que limitan la circulación peatonal y vehicular.

Las viviendas de espacios reducidos son uniformes y originalmente fueron construidas con base en ladrillo industrial. En la planta baja por lo regular se localizan la sala, comedor y una recámara, mientras que en el segundo piso dos recámaras y el baño. Se carece de puerta de servicio y la cochera da cabida a un solo vehículo. A más de 25 años de su construcción, muchas de las viviendas han sufrido modificaciones de todo tipo.

De acuerdo con información del Inegi, en septiembre de 2012 esta institución catalogó el índice de marginalidad de la colonia como “muy bajo”, debido a que dispone de la mayoría de los servicios públicos: agua potable, drenaje sanitario, electricidad, telefonía y pavimentación. No obstante ello habría que señalar que estos servicios presentan fallas, al igual que los espacios públicos (canchas y centro comunitario), cuyo deterioro y descuido son muy evidentes.

Sin dejar de reconocer la baja remuneración salarial, la desatención de los hijos a causa de los horarios de trabajo es uno de los problemas más serios que enfrentan las familias de la colonia. Es común ver a los adolescentes y niños deambular por las calles y espacios públicos durante varias horas del día fuera del horario de clases. El ingreso familiar, sobre todo cuando trabajan papá y mamá, permiten el acceso a aparatos electrónicos y vehículos, con las potenciales amenazas que ello puede significar para los hijos cuando su uso se hace sin el debido control por parte de los padres.

En PIC etapa I comenzó sin considerar el núcleo comunitario de El Saucito. Fue hasta la siguiente etapa que Umbral tomó la decisión de establecerlo en esa colonia. La propia asociación civil acepta que en el caminar de la primera etapa corroboraron que en colonias de perfil Infonavit, o de interés social en general, en realidad existía mayor vulnerabilidad a la considerada inicialmente.

Y bastó con los primeros meses de 2012, es decir, los inicios del PIC etapa II, para comprobarlo. Echar a andar el núcleo no fue tarea fácil. Aunque el centro comunitario ofrecía condiciones materiales mínimas para operar, la escasa voluntad de los adolescentes y niños, así como la ausencia de los padres de familia en programas de este tipo, ambos factores cerraban un círculo poco halagüeño para avanzar en las tareas de la intervención.

De los cinco núcleos representativos, El Saucito es el que presenta mayor discontinuidad en cuanto a educador comunitario. A lo largo de tres años de trabajo han sido cinco sus educadores, hecho que sin duda influye en su crecimiento y consolidación. Así como no se logró permanencia prolongada de un educador, tampoco se pudo consolidar una propuesta artística que acelerara o potenciara la transición de taller a alguna agrupación artística con la participación más decidida de los padres de familia.

La experiencia de la primera tallerista como dramaturga y productora teatral, a pesar de los productos obtenidos, no se tradujo en un grupo de trabajo que marcara rumbo más allá del 2012, tiempo contemplado para la segunda etapa del programa de intervención.

No obstante ello, la labor de Umbral comenzó a visibilizarse. Algunos adolescentes y niños se sumaron a la labor del taller de teatro y la disposición mostrada por el encargado del centro comunitario de la colonia significó una alianza que hizo posible sentar las bases de trabajo futuro. Los eventos de Arte en Comunidad también contribuyeron en la perspectiva del encuentro vecinal e intergeneracional, abriendo oportunidades de apoyo a las actividades del PIC.

Para el ciclo de 2013, ya propiamente en la etapa III, los cambios de educadora y de tallerista no trajeron consigo mejores resultados y desempeños. Allí quedó la enseñanza: en la ruta de los cambios, a pesar de las buenas intenciones y la expectativa de obtener

resultados más favorables, no necesariamente se garantiza que los pasos subsiguientes sean hacia adelante. No basta con un discurso estructurado del educador comunitario para obtener los productos programados; también se requiere tiempo, sí, tiempo efectivo dedicado a la intervención.

Este caso, como el de otros núcleos comunitarios, dejó en claro que al no destinarse con empeño y pertinencia las diez horas contempladas como mínimo por parte del educador, se es más proclive a fallar u obtener resultados limitados con relación al propósito trazado. No se trata, entonces, de cumplir con un horario burocrático, sino que el educador actúe en función de un programa de actividades suficientemente claro en objetivos y metas, el cual se irá cumpliendo en tanto se labore con sistematicidad, dedicación y seguimiento crítico; es decir, donde los resultados sean el principal indicador de la intervención.

El segundo taller, cuyos contenidos fueron expresiones relacionadas al arte urbano, despertó interés y motivación en los adolescentes y niños beneficiarios, pero al adolecer de una propuesta poco alentadora de articulación con el resto de las actividades del PIC, los alcances de sus resultados no tuvieron en la participación organizada el principal mérito.

Desde luego que hubo trabajo y voluntad por avanzar. A pesar de ello, se debe reconocer que a las horas efectivas de labor que la intervención demanda del educador y tallerista, los propios núcleos comunitarios requieren estrategias de acción adaptables a cada situación y según el grupo de adolescentes y padres de familia con quien se trabaje. Esta “ductilidad” de los educadores es sinónimo de éxito para los fines de detonar procesos creativos y participación organizada entre los actores sociales involucrados.

Con la incorporación de la tercera educadora (VD) se pusieron en marcha nuevas estrategias de trabajo, a propósito de la ductilidad en comento. Se acordó con la escuela primaria de la colonia establecer el taller de teatro guiñol en sus instalaciones en el ánimo “de ir”, en lugar de “esperar” a los niños y adolescentes.

De igual modo, nuevas actividades comunitarias se incorporaron con contenidos (salud, la familia, verbigracia) en espacios y horarios más acordes a las posibilidades de los padres de familia y abuelos, toda vez que estos últimos juegan un papel muy importante en la cotidianidad escolar y vecinal. El domingo 30 de septiembre, por ejemplo, la obra de teatro de Arte en Comunidad se llevó a cabo en el parque frente al templo de la colonia, a las 10 de la mañana.

Esta dinámica provocó un crecimiento del núcleo. Los adultos, que con tanta dificultad se habían manifestado, comenzaron a participar más sistemáticamente. Ya para cuando Umbral decide incorporar el núcleo al programa ADN a inicios del ciclo escolar 2013-2014, promovido por FECHAC como se dijo anteriormente, se contaba con mejores condiciones para operarlo, sobre todo para incorporar en un esquema de organización a las madres de familia y abuelas.

Cabe mencionar que VD cuando adolescente participó como beneficiaria en talleres de teatro y actividades comunitarias promovidas por una ONG surgida a raíz de la tromba que azotó la ciudad de Chihuahua el 22 de septiembre de 1990. Situaciones de orden personal llevaron a la educadora a cerrar su participación con Umbral en diciembre de 2013, justo cuando mejores resultados se obtenían en la intervención.

De enero a julio de 2014 la labor de educador coincidentemente las desempeñó otro beneficiario de la ONG donde había participado la anterior educadora. Con buenos

resultados se capitalizaron los avances logrados. En especial el taller de baile moderno iniciado en el segundo semestre de 2013 continuó su labor incrementando el número de participantes y logrando resultados de calidad que se evidenciaron en el encuentro de núcleos comunitarios.

Cabe subrayar que la participación de los adolescentes y niños en dichos encuentros dejó sentir el esfuerzo realizado por ellos, la tallerista, educadores, al igual que el mayor acompañamiento de los padres de familia y abuelos en los procesos creativos.

Por otro lado, las actividades contempladas en el programa ADN también contribuyeron a fortalecer esa participación. Comprar alimentos, prepararlos y servirlos a 25 niños y adolescentes trajo consigo mayor identidad del grupo involucrado hacia la labor de Umbral. Asimismo, la alianza con la escuela primaria continuó dando frutos, sin que ello haya significado renunciar a las opciones que en su momento pueda brindar el centro comunitario de la colonia en talleres y otras actividades culturales.

A mediados de 2014 todo indicaba que el teatro era la vertiente para avanzar hacia el esquema de agrupación en un proceso que reflejaba mayores posibilidades de crecimiento y consolidación. De manera inesperada, Umbral decide incorporar como nuevo educador a PA, quien anteriormente había desempeñado esta función en el núcleo comunitario de la UP hasta que cambió su residencia a los Estados Unidos.

Con una vasta experiencia e invirtiéndole tiempo y dedicación, en el segundo semestre de 2014 logró instalar tres nuevos talleres de muralismo y teatro para adolescentes, y de lectura para público en general, al amparo del Proyecto Manos Unidas con recursos convenidos entre la Secretaría de Gobernación y el municipio de Chihuahua.

Estos talleres multiplicaron el número de beneficiarios directos, posicionando como nunca antes el trabajo de la asociación civil en la colonia. El reto futuro reside en cómo mantener el ánimo de la participación una vez que los recursos del Proyecto Manos Unidas son de corta duración; es decir, no van más allá de diciembre de 2014.

Finalmente debemos reconocer en el núcleo comunitario El Saucito un claro ejemplo de ese complejo binomio *dificultades-oportunidades* que representa la *falta de continuidad-cambio* del educador comunitario responsable de la intervención. En perspectiva, lo cierto es que esa dualidad ha generado estancamientos, retrocesos y avances.

La historia del núcleo de El Saucito está llena de estos avatares, porque el educador comunitario se manifiesta nítidamente como el principal operador del modelo de intervención. Tarde que temprano sus fallas, limitaciones y, por supuesto, aciertos traen consigo un sinnúmero de consecuencias en beneficio o perjuicio de los fines que se persiguen.

4. Núcleo Comunitario Oasis

La colonia Oasis se fundó en 1984 promovida por el Instituto del Fondo Nacional de la Vivienda para los Trabajadores (Infonavit) en el sur de Ciudad Juárez, en pleno crecimiento maquilador. Es una colonia densamente poblada cuyos espacios públicos para el encuentro comunitario fueron vendidos por las autoridades municipales para ser utilizados con fines comerciales.

Conforme al Inegi, su índice de marginalidad es “medio bajo”, en mucho porque si bien es cierto que cuenta con prácticamente todos los servicios públicos, también carece de

centros comunitarios recreativos, deportivos y culturales para la atención de cientos de adolescentes y niños, hijos y nietos de las familias trabajadoras.

Los adultos se emplean en su mayoría en la industria maquiladora en puestos de jerarquía menor, como operadores de línea, percibiendo salarios poco remunerativos que suelen complementarse con los ingresos de los cónyuges y otros familiares. La principal demanda de las familias, sobre todo en tiempos de inseguridad, ha sido la de contar con espacios públicos para la convivencia y las actividades extraescolares de los adolescentes, niños y jóvenes.

El núcleo de Oasis, al igual que la mayoría de los casos, tuvo su primera etapa de trabajo entre agosto y diciembre de 2011. En ese tiempo los beneficiarios, alumnos de la Escuela Primaria México Lealtad, vivieron la experiencia de los talleres introductorios de teatro, música y pintura.

El núcleo, por así decirlo, *nació con estrella*. Desde el comienzo hubo que limitar el ingreso; la directora de la primaria tuvo la disposición de compartir la estructura operativa que utilizaba comúnmente en las actividades escolares. Cada grupo escolar contaba con una mamá presidenta, las cuales fueron convocadas para que la educadora CA diera a conocer el programa. Fue así como Umbral supo aprovechar la disposición, apertura y visión de trabajo con los padres de familia de la directora. De inicio, la lista de niños y adolescentes inscritos fue mayor a 65.

La buena estrella del núcleo también residió en su educadora. CA no solo desempeñó con resultados muy positivos su labor como educadora en los núcleos de Héroes de la Revolución y Oasis; además asumió tareas de coordinación en los doce núcleos de Ciudad Juárez. Esta circunstancia, sumada a su historia de vida y perfil

profesional relacionado a la educación, permitieron una comprensión puntual del PIC y una capacidad operativa llena de iniciativa y creatividad que hicieron crecer de manera favorable los resultados y productos de la intervención comunitaria.

En ese sentido, con empeño y decisión supo incorporar desde la primera etapa a los padres de familia a través de estrategias de promoción efectivas. Cada mes organizó en la escuela primaria convivencias deportivas que resultaron verdaderos encuentros familiares. Luego se presentó la necesidad de confeccionar alas como parte del vestuario de la obra de teatro que se preparaba, situación que dio oportunidad para fortalecer la relación con los padres de familia.

Para finales de 2011, los padres de familia ya tenían claridad sobre la función de la educadora y su disposición a ayudar era incondicional, sin sesgos de “mediación clientelar” como en otras colonias, conscientes de que sus hijos necesitaban de estas oportunidades en momentos en que los estragos de la violencia extrema seguían presentes en el contexto comunitario, generando miedo en el imaginario colectivo.

Fueron de los primeros adultos que comprendieron que la suerte del núcleo comunitario dependía en buena medida de su compromiso y acompañamiento. Fue así como se comenzaron a portar gafetes de Umbral con su nombre con hondo orgullo. Fue aquí donde se acuñó el término “mamis”, “papis” y “abues” para identificar la pertenencia de la generación de adultos hacia la asociación civil.

A diferencia de las juntas escolares, los papás acudían a las reuniones periódicas de Umbral por voluntad propia. 2012 significó la consolidación de este rico proceso de enseñanzas y aprendizajes. De pronto el PIC les ofrecía con pequeñas pero significativas acciones lo que la ciudad les había negado en los últimos años: encuentros comunitarios,

convivencias familiares y la oportunidad de conocer nuevas experiencias artísticas y culturales, divirtiéndose.

El 30 de junio de 2013 tuvieron el mejor botón de muestra. La convivencia que se dio tan espontánea en un centro recreativo dejó constancia del reconocimiento de los padres al trabajo de sus hijos en Umbral y su amplia disposición a prepararles la comida y organizarles actividades recreativas.

Lejos estaban los regaños o llamadas de atención por malos comportamientos de los hijos; tampoco había cobro de cuotas. De forma voluntaria se asistía a tareas puntuales. El trabajo convencía por el trabajo mismo y los discursos no tenían cabida porque quienes hablaban eran las artes y la cultura. De las experiencias más significativas en ese sentido fueron los recorridos por los museos de la ciudad. Por ejemplo, al Museo de la Revolución en la Frontera (Muref) acudieron el 16 de marzo de 2013.

“Oasis es el mundo de los papás de la maquiladora, de la gente que corre para todos lados, de Infonavit, de casas muy cerquitas pero vecinos que no se conocen. La gente vive muy solitaria y, pues igual le sumas a que no hay espacios públicos en donde converjan. Oasis es un espacio que está ávido de trabajo comunitario; o sea, solos te exigen, te obligan a que lo hagas.”

”El cambio viene desde el interés de los papás, porque se sienten libres. No se sienten en una línea de reglas que tienen que cumplir. No sienten que les hablo para pedirles dinero. En Umbral no hay juntas para decirte que tu hijo se porta mal, que no reacciona, que no pintó el cuadro como se esperaba; al contrario, es la otra cara de la moneda.

”Al principio los papás llegaban y dejaban a los hijos, ni se acercaban a la reja. Ya después llegaban y se quedaban allí en la reja, viendo. Después entraban y luego ya empezaban las visitas a los museos; eran los primeros que se subían al camión. Teníamos que estarlos moviendo para que dejaran sentarse a los niños. Con las guías de los museos son los más preguntones, los más inquietos. ‘¡Yo nunca había venido a un museo maestra!, ¡no sabía que esto era gratis!’.

”La generalidad de los niños y adolescentes que están en Umbral no son los niños modelo de la escuela. Los de Umbral son los más vagos, diferentes o los más inquietos, que están buscando arte, una salida, una forma de expresarse, una forma de encontrar algo que la escuela pues la verdad no les está dando. Los adolescentes ya se expresan de autores, de tipos de música, de museos, cosas que en un principio no tenían interés.

“Los cambios han sido como que nos hemos puesto todos al mismo nivel, papás, niños, adolescentes, talleristas y educadores” (CA, junio 13 de 2013).

Del proceso de educación comunitaria con adultos surgió un grupo de madres de familia muy solidario y comprometido, con suficiente claridad en cuanto al papel que debe jugar en el programa de intervención. Un grupo dispuesto a trabajar en taller para construir proyectos comunitarios y con madurez para hacer sentir sus ideas y propuestas. Pero también un grupo que ha terminado por asumir que en los procesos creativos anida su reivindicación personal y comunitaria. Es así como logra su mayor plenitud en el segundo semestre de 2014, en el marco del programa OrganizArte, al sumarse a una propuesta multidisciplinaria e intergeneracional.

Con ahínco, disciplina y a pesar de las adversidades, las mamis y las abues se constituyeron en coro, y junto a sus hijos que desde hacía dos años y medio trabajaban en el taller de guitarra y canto, más las pequeñas danzantes del último taller, fueron protagonistas de un proyecto innovador para el conjunto de los núcleos comunitarios. Ya volveremos más adelante sobre tan importante tema.

Por ahora hablemos de la tercera estrella que contribuyó a detonar el núcleo de Oasis. Al definir la música como la vocación que debía orientar la labor del taller de animación, a inicios de 2012 la asociación civil tomó la decisión de incorporar como tallerista al maestro LI. Entre todos los talleristas, LI se destaca por su vocación creativa e innovadora en el terreno de la música, además de su calidad humana y comprensión de los fines del PIC. Nadie como él ha logrado mantener a la mayoría de los adolescentes que desde un inicio se incorporaron a su taller.

Sin embargo, quizá su principal virtud sea la motivación y el aprendizaje colectivos, donde el desarrollo de competencias diferenciadas entre los adolescentes –como es natural que suceda en todo grupo– no se traduce en exclusiones o tratos discriminatorios. En su práctica, con esmero y paciencia, suele atender a cada adolescente según la responsabilidad y capacidades de que se trate, incluso es común que realice actividades específicas relativas a aprender a trabajar en equipo.

Cabe mencionar que los recursos de que disponía Umbral al comenzar la segunda etapa del PIC eran escasos. Por ello, y para dar continuidad a la vocación musical del taller de Oasis, se decidió trabajar con flautas dulces y canto coral. La buena respuesta de los adolescentes y niños no se hizo esperar y pronto el tallerista tuvo la iniciativa de solicitar las primeras ocho guitarras. Fue así como desde 2012 fue germinando, sábado a sábado, los

procesos creativos grupales en torno al canto, la flauta y la guitarra. Una encomiable oportunidad para ir formando también seres humanos.

Sin aspavientos, LI hizo una valiosa aportación con mucha generosidad. En mayo de 2011 presentaba en público su composición *El umbral*, interpretada por los adolescentes del taller. A posteriori, esta canción que suele cantarse en los encuentros de núcleos comunitarios se ha convertido en símbolo de identidad, cohesión y capacidad de construir comunidad. Un himno de alegría y esperanza.

El umbral

Estoy pensando
que las cosas podrían cambiar;
solo debo intentarlo.

Estoy pensando
que los grandes proyectos
inician con pequeños pasos.

Solo debo lograr
que me escuchen
y que sigan conmigo este andar.

El amor siempre ha sido
la más bella joya
de la humanidad.

...Hay un umbral
que destella su brillo
y me vino la vida a cambiar.

Hoy puedo ver las cosas diferentes
he iniciado
y no pienso parar.

En este umbral nace una esperanza
que me anima
a volver a confiar.

Mis sentimientos
se han estimulado en este ciclo
quiero continuar
en este umbral.

A lo largo de 2013 se crece a plenitud. Más guitarras enriquecen el taller, al igual que nuevos instrumentos de cuerdas. El deseo de participar en talleres aumenta por parte de las madres de familia y otros jóvenes interesados, a quienes se le abre la opción de video. A dos años de labor, el núcleo de Oasis se encontraba bastante maduro, en condiciones inmejorables para emprender nuevas experiencias.

En realidad el taller de adolescentes ya transitaba de manera natural al esquema de agrupación artística, situación que se reflejó con mayor nitidez en 2014. El homenaje a Juan Gabriel (julio 4) y el evento multidisciplinario de música, canto y danza (diciembre 11) permiten afirmarlo. Entremos en detalles.

El homenaje incluyó doce temas de Juan Gabriel que fueron interpretados con la participación de todos los adolescentes. La producción contempló diversos formatos que se llevaron a escena gracias a muchas horas de esfuerzo, dedicación y voluntad de trabajo de cada uno de los beneficiarios involucrados. Canto coral, interpretación instrumental solista y grupal, entradas y salidas, ritmos, entonación, liderazgo y creatividad, eso se llama competencias musicales y trabajo efectivo en equipo.

La producción multidisciplinaria, como ya se apuntaba líneas arriba, involucró a las madres de familia y las abuelas. Umbral gestionó el proyecto OrganizArte (SEGOB-UACJ-Municipio de Juárez) con el fin de realizar un taller de coro con mujeres de la colonia Oasis. Lo significativo del asunto es que finalmente, como pan de madrugada, subieron a escena tres generaciones y tres expresiones artísticas del núcleo comunitario para compartir

lo que en apariencia se preparó meses atrás, cuando en verdad la fuerza de su historia es más profunda, de años atrás.

En el ocaso de 2014, el núcleo comunitario de Oasis hace una pausa para descansar, con la satisfacción que deja el trabajo de más de 95 beneficiarios directos. Espera atento el amanecer de 2015.

5. Núcleo comunitario Zaragoza

Por último, analizaremos el quinto núcleo representativo del estudio de caso, el de Zaragoza. Este núcleo tuvo su primer intento en la escuela secundaria de la colonia; sin embargo, al no lograr establecerse con las condiciones previstas, Umbral decidió trasladarlo al Centro Bachillerato Zaragoza, en donde funciona desde febrero de 2012.

Zaragoza, ubicada en el oriente de Ciudad Juárez, se asienta en antiguos terrenos ejidales de cultivo repartidos en tiempos de la posrevolución. Fue en los años ochenta que inició su urbanización, dado el explosivo crecimiento urbano que vivía la ciudad provocado por el impulso, para ese entonces muy dinámico, de la industria maquiladora.

Sus viviendas son básicamente de autoconstrucción que disponen en la mayoría de los casos de servicios públicos, presentándose las principales carencias en el rubro de pavimentación. La colonia cuenta con varios espacios destinados a la recreación y el deporte. Destaca también su infraestructura educativa, que incluye escuelas de educación primaria, secundaria y preparatoria. Desafortunadamente, la colonia ha sido proclive a la presencia de grupos delictivos. De acuerdo al Inegi su índice de marginalidad es “medio

bajo”, resultado, en buena medida, de los ingresos poco remunerados que percibe la población trabajadora.

La principal característica del núcleo de Zaragoza es que la edad de sus integrantes es mayor al resto de los adolescentes participantes del PIC. Propiamente pertenecen a la “adolescencia tardía”; es decir, entre los 15 y 19 años de edad. Su condición de estudiantes del Centro de Bachillerato es otro rasgo distintivo, aunque en el transcurrir del tiempo algunos de ellos ya egresaron o se encuentran estudiando la universidad. Destaca, además, porque algunos de sus integrantes han vivido problemas asociados a drogas, narcomenudeo y violencia por armas de fuego. Visto de otra manera, eran adolescentes tempranos cuando la coyuntura de inseguridad en la ciudad se encontraba en su máxima expresión (2008-2010).

En términos generales, como estudiantes preparatorianos mantienen actitudes de poca iniciativa y cierto desgano hacia lo que no tiene el carácter de obligatorio, mientras que en el núcleo han sido muy claros en marcar sus intereses desde un principio y no hacer prosperar cualquier intento de trabajar de manera conjunta con sus padres. La brecha generacional es evidente y, por así decirlo, han asumido el papel de adultos cuando se ha requerido la presencia de los padres de familia en ciertas actividades comunitarias.

En contraposición, los papás asisten a las presentaciones del taller, pero sin mayor intervención que la de espectadores. Argumentan no contar con tiempo o motivos de trabajo para evitar el más mínimo compromiso de colaboración en el núcleo comunitario.

Ante este contexto, resulta obligado preguntarse: ¿es posible construir comunidad sin los padres de familia? En primera instancia la respuesta sería desde luego que no, en tanto soporte esencial del núcleo en el modelo de intervención propuesto por Umbral. Sin

embargo, otra visión más abierta y profunda abona en sentido contrario; nos advierte, en todo caso, que los adolescentes de Zaragoza son el grupo que mayores vínculos de solidaridad ha logrado a su interior.

Su sentido de pertenencia e identidad es tan fuerte que cuenta con estrategias de comunicación muy efectivas que mantiene “presentes” a los adolescentes, aunque físicamente no asistan los sábados al taller. Ir y venir al núcleo es una consecuencia de este concepto muy propio de Zaragoza, donde los beneficiarios terminan por encontrar siempre las *puertas abiertas* en momentos difíciles, cuando se necesita un consejo, en la “depre” o en tiempos de felicidad.

En todo este proceso la música ha sido el hilo conductor. Y Umbral alguien en quien confiar porque ha creído en ellos y los ha escuchado. La música los motiva y los mantiene unidos; es el mejor pretexto para reunirlos en nuevos aprendizajes y acciones de apoyo solidario. Incluso, vale la pena subrayarlo, entre ellos mismos se enseñan a tocar los instrumentos, más todavía al diversificarse estos últimos.

Cuando el núcleo de Ampliación Felipe Ángeles decide cambiar su residencia del centro cristiano a una casa particular, los adolescentes de Zaragoza hicieron una labor muy importante de limpieza y acondicionamiento del lugar, conviviendo entre risas, música y comida con los vecinos y beneficiarios de la colonia (inicios de 2013).

Los siguientes testimonios recuperan la visión de los adolescentes de Zaragoza con relación a lo que más los une al núcleo:

(Rs): “Mis compañeros, que siempre están conmigo, que si tengo un problema puedo contar con ellos para decírselos. Si quiero, aquí puedo ponerme mis audífonos y empezar a escribir, escribir, escribir, hasta cansarme. Aparte no soy criticada por los

demás, porque ellos se identifican conmigo o cuando ellos me platican sus problemas o algo que tienen yo me identifico con ellos”.

(Gr): “Me gusta la forma de salir adelante, todos juntos. A pesar de que nos equivoquemos, siempre hayamos la forma de seguir, de convivir y de compartir el gusto por la música”.

(Sr): “Somos como una familia. No tenemos miedo de ser así, que nos digan algo por el estilo de música que estudia cada quién”.

(An): “El ambiente, y todos, los profes, todos los que vienen, todos nosotros, porque así todos convivimos juntos; y si nos equivocamos, pos todos nos reímos y luego seguimos adelante y sin parar”.

(Adolescentes, núcleo Zaragoza, junio 1 de 2013).

En la lógica del PIC, hacer o construir comunidad en el núcleo de Zaragoza no significa trabajar en ambientes necesariamente tersos y de total entendimiento. Mucho menos suponer ausencia de malos entendidos y problemas interpersonales. De mantener esta visión, por supuesto que nos alejaríamos del meollo del proceso.

Construir comunidad implica contar con un espacio libre para el aprendizaje, la convivencia y dónde platicar sobre los problemas que agobian y lastiman. Una unidad básica de participación organizada que, como se puntualizó anteriormente, mantiene siempre sus puertas abiertas.

Del núcleo comunitario se van y regresan. Se acercan y se alejan. Enseñan y aprenden. Me enoja y me contento. Escucho y me escuchan. Desdén y trabajo colaborativo. Madurez e inmadurez. Hoy por mí, mañana por ti. La adolescencia tardía en su máxima

expresión. Y así, tantas frases significativas cuyo verdadero significado germina en la formación de seres humanos.

El educador comunitario del núcleo, JS, básicamente se ha sumado a esta dinámica de trabajo. A diferencia de otros núcleos, el de Zaragoza define sus actividades y metas con un mayor protagonismo de los adolescentes. Es así como se planifica y se coordina. Esta circunstancia viene aparejada con un educador con bajo perfil que acompaña, motiva y da seguimiento, convencido de que es la música el motor del trabajo comunitario ante los magros resultados obtenidos de la participación de los padres de familia y vecinos.

La labor del tallerista, por su parte, es otra rica experiencia llena de particularidades que conviene recuperar. AO llega a Zaragoza con mínimos antecedentes como tallerista, con exigua claridad de las exigencias que le representaría ser parte total de la intervención comunitaria. Como pocos, AO es virtuoso para tocar instrumentos y cantar, pero a inicios de 2012 su visión respecto al taller de Umbral era de “chamba”, o “huesear”, para decirlo en tono de músico.

Los primeros meses fueron de malos resultados y terminaron por hacer crisis en el núcleo. No obstante la buena disposición de las autoridades escolares, quienes jamás condicionaron el uso de las instalaciones, se presentó la deserción en el taller de música. Cierta sobreestimación del propio tallerista y el desdén de los adolescentes que no terminaban por integrarse fueron amasijo suficiente para mostrar escuetos resultados. El encuentro de núcleos de junio de 2012 puso en vilo la falta de compromiso de los involucrados.

Los meses siguientes fueron de catarsis. Se habló fuerte y de frente. Los adolescentes, no sin antes echar culpas a los demás, concluyeron por aceptar que no habían

hecho su mejor esfuerzo. Empero, fue el tallerista quien comenzó un nuevo camino con los adolescentes dejando atrás impuntualidades, actitudes frías y sesgos de prepotencia.

Diciembre de 2012 trajo el festival navideño en tres tiendas Smart de Ciudad Juárez, y a diferencia de meses atrás, aquí los adolescentes de Zaragoza se mostraron creativos, colaborativos y con productos de calidad. Su música comenzó a escucharse de otra forma, quizá con el germen inicial de la integración comunitaria.

Pocos núcleos han cambiado tan profundamente a un tallerista como Zaragoza. AO de manera progresiva fue sumándose como parte del grupo de adolescentes, muy probable la única experiencia en todos los núcleos de Umbral. Siempre está cercano a los chavos, los invita a comer, va a su casa por alguno de ellos cuando las circunstancias lo ameritan, los escucha como confidente, hasta convertirse en su orgullo. Como músicos, pero sobre todo como seres humanos, han crecido juntos.

Al verlos avanzar y madurar, AO propuso a Umbral hacer crecer el taller para convertirlo en una agrupación musical mayor. Luego de meses de espera, dado que la solicitud implicaba recursos no presupuestados, llegaron la batería, el saxofón, los teclados, contrabajo y congas. Este acicate para mantener vivo el interés de los adolescentes conllevó más estudio y trabajo para el tallerista. Hubo que enseñar a tocar nuevos instrumentos, donde todos aprenden de todos y de todo. Este fue el principal reto durante 2014.

Con las vicisitudes, contrastes y particularidades de los cinco núcleos comunitarios representativos aquí documentados llegamos a un punto en que las evidencias etnográficas terminan por arribar al final del camino explicativo abundante en testimonios, observaciones e historias de los actores involucrados en la intervención. La ruta, como se

pudo advertir, fue compleja dada la cantidad de factores y circunstancias que inciden en el proceso de intervención investigado, sin embargo, las conclusiones las consideramos suficientes para proseguir en el cometido del propósito superior de esta tesis, dentro de los márgenes de la antropología aplicada y que, desde un principio hicimos patente: construir un modelo de intervención comunitario (MIC). Esa es la esencia del sexto y último capítulo.

CAPÍTULO VI

EL MODELO DE INTERVENCIÓN COMUNITARIA (MIC): NOCIONES, LINEAMIENTOS Y CRITERIOS PARA SU OPERACIÓN

I. Introducción

El presente modelo de intervención comunitaria (MIC) es producto de un ejercicio profundo de revisión teórica y práctica desde la antropología aplicada. Tiene por utopía el compromiso y capacidad de la ciencia para dar respuesta a los problemas que más agobian y lastiman el bienestar de los grupos sociales, como el miedo social en el caso de Chihuahua. Esta situación de debilidad, consecuencia de la violencia extrema que se vive en las principales ciudades del estado (sobre todo entre 2008 y 2011), ha marcado el presente y futuro mediato de miles de adolescentes y sus familias.

El propósito principal del modelo, por lo tanto, se centra en sugerir un conjunto de ideas y acciones orientadas a contrarrestar el miedo social entre los adolescentes de colonias populares. Ese *estado de cosas* que ha terminado por fracturar la vida comunitaria, repercutiendo negativamente en conductas, relaciones humanas, estados de ánimo y visiones sobre el entorno social en que se participa.

A lo largo de tres años hemos comprobado la generosidad e importancia de la cultura y las artes. Desde su Programa de Intervención Comunitaria (PIC), la asociación civil Umbral logra resultados esperanzadores y contundentes con adolescentes y sus

familias en veinte colonias de las ciudades de Juárez y Chihuahua, las cuales históricamente registran alta vulnerabilidad social por incidencia de violencia extrema.

Justo la documentación paciente y rigurosa de esta encomiable experiencia constituye la plataforma principal que ayuda a establecer los lineamientos y criterios. Se trata en realidad de un modelo enriquecido con el hacer y decir de todos los actores involucrados, en tanto el PIC promovido por Umbral fue tomado como hipótesis de trabajo en un rico proceso de investigación de campo.

Restablecer y fortalecer la vida comunitaria resulta tarea insoslayable para los adolescentes de Chihuahua. La fuerza de lo local adquiere mayor envergadura en estos momentos de crisis neoliberal dada su vocación de unidad, cohesión, identidad y resistencia que le caracteriza. Sin embargo, el éxito de los programas de intervención que coadyuven en ese sentido estriba más en la participación directa de las organizaciones de la sociedad civil que en la de los gobiernos.

El modelo presupone escenarios de libertad creativa en talleres de diferentes expresiones artísticas que *animan* el trabajo en equipo, nuevos aprendizajes y el encuentro intergeneracional. Antes que artistas se prioriza la formación de seres humanos, de ciudadanos responsables con su comunidad.

Es por ese motivo que la educación comunitaria forma parte indisoluble del trabajo cultural y artístico, y de ella abrevan tanto los adolescentes como sus padres, abuelos y vecinos. La unidad básica de trabajo es el núcleo comunitario desde donde se organizan los talleres artísticos, las actividades culturales y la formación permanente de los beneficiarios.

Por último, cabe mencionar que es posible aprovechar este modelo para trabajar con otros grupos de la sociedad, incluso en contextos desvinculados al miedo social. Sin

embargo, su mayor potencialidad radica en este cometido. En un país agobiado por tan complejo y profundo lastre, aunque deseamos una sociedad sin violencia, por el momento no es posible dejar de recomendar la utilidad presente y futura del modelo, en tanto instrumento para la acción en comunidades agraviadas.

II. Nociones generales

Para la mejor comprensión y aplicación del modelo de intervención comunitaria (MIC) es importante tener siempre presente las seis consideraciones siguientes:

1. Antes de cualquier cosa conviene precisar que el modelo constituye una representación de la realidad: no es la realidad, aunque se propone actuar en ella. Por eso mismo su propuesta no es un recetario cerrado e inamovible que de un día para otro resuelve los problemas asociados al miedo social en adolescentes, resultado de la violencia extrema. Tampoco es decálogo o abecedario que garantice el éxito si se siguen determinados pasos.

Por el contrario, lo que se recomienda es tomar el modelo como punto de partida e instrumento de trabajo para la acción, que sufrirá adecuaciones según las condiciones específicas de cada entorno comunitario y grupo social de adolescentes con quien se trabaje.

Es la propia realidad social la que determina las adecuaciones al modelo y no viceversa. Y es la puesta en marcha del modelo la que lo enriquecerá marcando nuevos derroteros para la acción.

2. Si el objetivo principal del MIC es contrarrestar el miedo social en los adolescentes es necesario entender a este último como “hecho real”. Un hecho histórico lacerante que si bien tiene en la violencia extrema su matriz de origen, también suele manifestarse de distintas formas según la colonia y grupo social de que se trate.

Por esta razón se sugiere llevar a cabo un diagnóstico mínimo de la realidad comunitaria y grupal que se pretende intervenir. Identificar historias locales, liderazgos comunitarios y alianzas potenciales es tan importante como saber el estatus de los servicios públicos, infraestructura y equipamiento urbano, sin obviar, desde luego, el recuento de los programas de atención existentes.

Insistimos, el modelo advierte en la violencia extrema el hecho histórico generador del miedo social. No obstante, en sentido estricto no le interesa indagar sobre el crimen organizado y de sus tentáculos en el entorno de las colonias, sino comprender, en todo caso, los ambientes familiares y comunitarios que reproducen el miedo social o escasamente logran contrarrestarlo.

Como filosofía de trabajo y medida de seguridad para los actores sociales involucrados, la vanguardia del modelo radica en la esperanza para los adolescentes, el cambio como proceso participativo y el bienestar como sinónimo de felicidad y responsabilidad comunitaria. Construir comunidad depende del horizonte propio, de la comunidad misma.

Trabajar la intervención como proceso paralelo en varios núcleos comunitarios es lo más recomendable. Numerosas actividades se potencian a partir de la existencia de pares. No se diga lo útil que resulta la reflexión compartida, entendiendo, desde luego, que cada núcleo responde a necesidades particulares.

3. La intervención comunitaria, entendida como conjunto organizado de acciones para transformar una realidad, adquiere el rango de estrategia, a propósito de contrarrestar el miedo social entre los adolescentes y sus familias. Debido al agotamiento del *estado de bienestar* y a la poca credibilidad en los gobiernos, el modelo reivindica las potencialidades de las organizaciones de la sociedad civil (OSC) para ser los entes responsables de la intervención.

La instancia superior que planifica y coordina cada una de las actividades de la intervención es el núcleo comunitario. De entrada, el modelo otorga mayor jerarquía al núcleo como espacio de organización que a las instalaciones físicas, aunque estas últimas lleguen a ser prioritarias para la continuidad del núcleo, luego de fortalecerse con experiencias exitosas.

La intervención comunitaria que proponemos contempla una duración de cuatro años en promedio, dividida en cuatro etapas. Transcurrir con buenos resultados depende no solo de la aplicación creativa del modelo, sino fundamentalmente del compromiso de todos los participantes: adolescentes, padres de familia, talleristas, educadores comunitarios, supervisores y coordinadores.

La vida de un núcleo se asemeja a la historia de una región; las etapas en que se divide nos precisan de continuidades y rupturas. De crisis, tensiones y catarsis. De personajes y colectivos. De resistencias y cambios.

Por lo regular, luego de cuatro años de trabajo ininterrumpido el núcleo comunitario ha madurado y es capaz de gestionar programas con éxito; sin embargo, mantener su vinculación en redes con otros esfuerzos comunes les

ayudará a la consecución de recursos y a las tareas de formación y capacitación tan necesarias.

Sin que parezca perogrullada, cabe mencionar que un modelo de intervención funciona con recursos de todo tipo. Es aquí donde las OSC pueden y deben jugar un papel muy dinámico y emprendedor en la consecución de recursos públicos, privados y sociales. Cada vez más los programas de financiamiento de proyectos operan bajo convocatoria y reglas de operación. Sin excusas hay que prepararse para ello.

4. La promoción cultural representa el primer carril por donde transita la intervención comunitaria. Tiene la encomienda de animar la participación organizada de los adolescentes en talleres de orden artístico orientados a detonar procesos creativos, mejorar los consumos culturales y fomentar el trabajo en equipo.

El arte, en esa perspectiva, potencia la imaginación, los sentimientos y el diálogo en ambientes de respeto e inclusión. Gracias a él se adquieren nuevos aprendizajes generales, se desarrollan competencias creativas y de ejecución, además de fortalecer la autoestima e identidad grupal. Tal es el principal encargo asignado a los talleres de animación sociocultural.

El taller es el espacio vital para los adolescentes en el caminar de la intervención. No obstante ello, habrá casos en que la participación de niños, jóvenes, padres de familia, abuelitas y vecinos resulte provechosa y enriquecedora y rompa las barreras de exclusión. Con el cuidado correspondiente, no debe dudarse en actuar desde esta visión comunitaria; es decir, de integración.

Pero el arte igualmente provoca otros resultados de alto significado durante la intervención. En eventos culturales de corte comunitario se presenta la apropiación o reappropriación de espacios locales en ambientes de convivencia intra e intergeneracionales. Dichos eventos contribuyen, asimismo, a mejorar los consumos culturales y a visibilizar los productos parciales y finales que van logrando los adolescentes en su taller.

En los encuentros de núcleos comunitarios, los adolescentes y sus familias aprender de sus pares, comprenden que los problemas del entorno comunitario son semejantes a otros y que su esfuerzo no es aislado, que forma parte de los mismos granos que germinan en otras latitudes. De igual modo, es el momento cumbre para socializar el resultado de muchas horas de trabajo y esfuerzos compartidos. Son, finalmente, una alternativa inmejorable para la rendición de cuentas y la procuración directa de recursos con financiadores.

5. La segunda rúa por la que avanza la intervención es la educación comunitaria. En sentido estricto, el taller de animación sociocultural representa una fuente inagotable de formación para los adolescentes. Pese a ello, lo que aquí se plantea es una labor mucho más profunda de formación y actividades dirigidas a favorecer la participación organizada teniendo como epicentro el núcleo comunitario.

Ahora bien, si mantener el interés de los adolescentes en el taller resulta un verdadero reto, lograrlo con los padres de familia, abuelas, jóvenes y vecinos significa mayor esfuerzo. Para avanzar en ese cometido existen muchos caminos; lo importante es caminarlos con sensibilidad, paciencia y retroalimentación entre los involucrados.

Cumplir con lo acordado es el mejor acicate para abonarle a la credibilidad y confianza. Las comunidades que se pretenden intervenir por lo regular han padecido la manipulación y el “clientelismo” y son repulsivas a este tipo de prácticas; o por el contrario, al comienzo suelen pensar que se trata de un programa más al cual “algo se le debe sacar de provecho”.

Sin duda, dar pasos firmes en la participación organizada de la comunidad implica muchas horas de trabajo, aunque una vez consolidados los cimientos lo que resulta es un caudal de posibilidades. Por eso se considera necesario iniciar el proceso de participación organizada con pequeñas acciones que impacten el bienestar del entorno de la colonia y con sesiones de reflexión e intercambio de ideas sobre temas de interés para los padres de familia (la adolescencia, la educación de los hijos, entre otros).

Más adelante, a la par de insistir sobre los propósitos de la intervención, parece oportuno realizar actividades de apoyo al taller de animación sociocultural. Entre más cerca se esté de los hijos, la participación de los padres rendirá mayores frutos.

Meses después, cuando el núcleo esté maduro y preparado para emprender el diseño, gestión y ejecución de proyectos comunitarios, es momento para volver de nuevo sobre los intereses de los adolescentes y el taller. Desde luego que la comunidad puede decidir otras prioridades; sin embargo, alejarse demasiado de la órbita del taller y las agrupaciones artísticas, los eventos culturales y los encuentros a la postre puede terminar debilitando al propio núcleo.

6. Por último, cabe la sugerencia de que el MIC se desdoble a través de programas de trabajo donde los objetivos, metas y actividades queden alineadas al propósito general; es decir, contrarrestar el miedo social en los adolescentes. En ese sentido, previo a proyectar y comprometerse con cualquier actividad es necesario preguntarse si realmente contribuyen a mejorar los consumos culturales de los adolescentes y a elevar la participación organizada de la comunidad.

Estos cuestionamientos, en apariencia de simple alcance, ayudan a superar muchas de las inercias del activismo y espontaneísmo presentes en la práctica cotidiana de las organizaciones e instituciones relacionadas con programas de intervención comunitaria. Inercias que suelen contemplar innumerables acciones por la acción misma, más que por la claridad en la ruta trazada para conseguir la transformación deseada con la intervención en el grupo social propuesto.

Se recomienda planificar el programa de intervención con base en resultados específicos que habrán de alcanzarse en tiempo y medida determinados. El uso de indicadores de impacto –con la aplicación puntual de instrumentos diseñados ex profeso– ayudará, asimismo, a dar seguimiento y evaluar periódicamente la intervención, y con ello tomar medidas pertinentes que fortalezcan los buenos resultados, o en su defecto implementar medidas correctivas y remediales que ayuden a superar las limitaciones y fallas encontradas.

III. Lineamientos y criterios operativos

Los lineamientos y criterios operativos se estructuran en tres secciones: los primeros pasos, las etapas de la intervención y la estrategia y estructura operativa. Para facilitar su comprensión hemos decidido presentar el esquema general del modelo de intervención comunitario para luego abundar en el contenido de cada parte.

1. Los primeros pasos.
 - 1.1. Elaboración de diagnóstico.
 - 1.2. Selección de educador comunitario y talleristas.
2. Etapas de la intervención.
 - 2.1. Programa de Intervención Comunitaria (dos años).
 - 2.1.1. Etapa I (un año).
 - 2.1.2. Etapa II (un año).
 - 2.2. Movimiento Cultural Comunitario (dos años).
 - 2.2.1. Etapa I (un año).
 - 2.2.2. Etapa II (un año).
3. Estrategia y estructura operativa.
 - 3.1. La OSC impulsora de la intervención comunitaria.
 - 3.1.1. Gestión, seguimiento y evaluación.
 - 3.1.2. Operativa.
 - 3.1.3. Administración.
 - 3.2. El núcleo comunitario.

3.2.1. Las actividades del núcleo.

3.2.1.1. Taller de animación sociocultural.

3.2.1.2. Eventos culturales o Arte en Comunidad.

3.2.1.3. Educación comunitaria.

3.2.2. Los operadores del núcleo.

3.2.2.1. Educador comunitario.

3.2.2.2. Tallerista.

3.2.2.3. Supervisor.

3.2.3. La programación.

1. Los primeros pasos

1.1. Diagnóstico

Se elabora un diagnóstico básico y sucinto de la colonia y de los adolescentes con quienes se pretende llevar a cabo la intervención comunitaria, abordando los siguientes rubros:

- Origen y principales datos históricos de la colonia.
- Estatus de los servicios públicos.
- Infraestructura y equipamiento urbanos.
- Tipologías de vivienda.
- Principales empleos de los padres de familia.
- La violencia extrema en el entorno comunitario.
- Índice de pobreza manejado por Inegi.
- Perfil de los beneficiarios directos (adolescentes y sus familias).
- Estatus de programas sociales comunitarios existentes.

- Alianzas potenciales.
- Espacios tentativos para establecer el núcleo comunitario.
- Amenazas y riesgos para la intervención.

1.2. Selección de educación comunitario y talleristas

Con base en el diagnóstico anterior se selecciona al educador comunitario y talleristas como personal operativo responsable de la intervención. Más adelante, en el apartado de estructura operativa, se hacen algunas recomendaciones específicas sobre el perfil de ambos recursos humanos.

2. Etapas de la intervención

El MIC contempla una labor sistemática durante cuatro años de trabajo. Para su mejor funcionamiento se divide en dos grandes etapas, las cuales a su vez consideran dos subetapas. Las temporalidades que se sugieren pueden variar según cada caso en lo particular.

2.1. Programa de Intervención Comunitaria (dos años)

2.1.1. ETAPA I (UN AÑO)

Se pone en marcha el núcleo comunitario. El educador integra al grupo de adolescentes y presenta formalmente al tallerista que trabajará en el taller de animación sociocultural. De todas las expresiones artísticas, la música es quizá la que mayores oportunidades ofrece para los fines de la intervención. Esto no excluye elegir otra manifestación artística, o bien

articular a la música elementos de teatro y artes visuales. Los productos artísticos esperados son iniciales en cuanto a ejecución y trabajo grupal.

Por otra parte, los eventos culturales mensuales (Arte en Comunidad) tienen la encomienda de visibilizar la intervención valiéndose de grupos artísticos profesionales de teatro y música, principalmente. La comunidad comienza a perderle el miedo a las expresiones artísticas, más cuando progresivamente observa que los adolescentes de la colonia participan en estos eventos.

Asimismo, se realizan las primeras reuniones de trabajo con los padres de familia y abuelos involucrándolos en acciones de beneficio comunitario, en la organización de los eventos culturales y los encuentros de núcleos.

Al finalizar el año, los adolescentes socializan el resultado de su taller en un encuentro de núcleos comunitarios. Los padres de familia comprenden que el esfuerzo de sus hijos no es único y que de su participación y compromiso también dependen los buenos resultados.

2.1.2. ETAPA II (UN AÑO)

Se consolida el núcleo comunitario. Los adolescentes muestran mayor calidad en la técnica artística y la producción en equipo deja constancia de integración grupal. Los padres de familia apoyan al taller en actividades de gestión, producción y difusión.

Los eventos culturales congregan a una comunidad mayor, tendiendo puentes de comunicación que reditúan en el posicionamiento social de la organización impulsora de la intervención con respecto a nuevos vecinos y actores sociales de la colonia.

Los padres de familia están plenamente identificados con el organismo promotor de la intervención. Durante esta etapa asumen mayores responsabilidades en acciones comunitarias, en especial las relacionadas con el taller. En el segundo semestre se incorporarán a un programa de capacitación exclusivo orientado a elaborar un proyecto comunitario. Se recomienda que su punto de inicio y llegada se vincule con el futuro de la etapa subsiguiente del taller, el cual habrá de trabajar como agrupación artística.

Al finalizar cada uno de los dos semestres del año, los adolescentes y demás miembros del núcleo asistirán al encuentro de núcleos comunitarios para presentar el producto del taller y convivir con sus pares.

Al final del año el programa de intervención comunitaria deberá estar en proceso de convertirse en movimiento cultural comunitario.

2.2. Movimiento Cultural Comunitario (dos años)

2.2.1. ETAPA I (UN AÑO)

El programa de intervención comunitaria se transforma en movimiento cultural comunitario. Luego de que los adolescentes han vivido la grata experiencia de los procesos creativos artísticos y mejoran sus consumos culturales, destinando más tiempo a las actividades del núcleo comunitario, y de que los padres de familia elevan su participación organizada, se está maduro para transitar al movimiento cultural comunitario.

Es el momento justo en que, por ejemplo, el taller de música evoluciona a banda, mariachi, rondalla, ensamble o coro; o el taller de teatro a una agrupación mayor de teatro comunitario. También aquí es donde mayor éxito puede acarrear la incorporación de adultos al trabajo artístico, pues los adolescentes se encuentran más seguros y maduros de

sus competencias artísticas y grupales. El grupo, asimismo, permite el florecimiento de individualidades, pero busca, ante todo, la participación de cada uno de los integrantes en un escenario de respeto a las diferencias y equilibrio en el aporte de competencias.

Los eventos culturales continúan, salvo que ahora las agrupaciones participan en ellos como protagonistas tanto en su colonia como en otras más. El grupo fortalece su identidad al presentarse en espacios del mundo exterior a su entorno y porque –como era de esperarse– se tensa a su interior a causa de los compromisos contraídos.

Los padres de familia, abuelos y vecinos contribuyen desde el proyecto comunitario poniendo en marcha acciones de gestión y organización redituables para el taller y el núcleo en general.

Llevar a cabo algunas actividades complementarias de orden local, por ejemplo limpiar algún espacio público, pintar y arreglar sus bancas o plasmar un mural, puede resultar útil y provechoso en términos formativos, de integración más allá del núcleo y de posicionamiento social.

2.2.2. ETAPA II (UN AÑO)

Se fortalece el movimiento cultural comunitario. El núcleo, después de tres años de trabajo, ha decantado a sus miembros, quedando los más comprometidos con el desarrollo comunitario. Sus integrantes cuentan con competencias para el trabajo colaborativo, el diseño y gestión de proyectos comunitarios y conciencia del valor social que representa una agrupación artística. Las funciones y responsabilidades de cada quién han quedado asentadas en el colectivo, disminuyendo las limitaciones y dificultades para el logro de metas establecido.

La técnica artística y los productos de las agrupaciones adquieren su clímax. Se participa activamente fuera de la colonia y los intercambios engrandecen la labor comunitaria. Se está preparado para emprender proyectos de mayor alcance.

La capacitación a la generación adulta atiende necesidades muy específicas.

Escribir la memoria o narrar en video la experiencia de cuatro años parece más que aconsejable. Mientras Arte en Comunidad (eventos culturales) y los encuentros de núcleos continúan, el núcleo debe definir el tipo de vínculos que desea establecer con otros núcleos comunitarios y demás organizaciones de la sociedad civil que hagan posible la continuidad del trabajo, además de la socialización de sus principales logros.

La presencia y asesoría de la OSC impulsora de la intervención puede contribuir a tender puentes en red con otras agrupaciones; no se diga en tareas de autogestión tomando en cuenta el tablado dominante de política pública que tiende a favorecer la “mediación” de las “organizaciones formalmente constituidas”, en detrimento de las organizaciones comunitarias. En rigor, estas últimas difícilmente pueden cumplir con todos los requisitos establecidos en las convocatorias y reglas de operación, en aras de acceder a los apoyos o estímulos de carácter público y privado.

3. Estrategia y estructura operativa

3.1. La OSC impulsora de la intervención comunitaria

Lo deseable es que la OSC promotora cuente con experiencia en la materia. Para obtener los resultados esperados, dicha organización debe llevar a cabo la intervención al menos desde tres áreas o coordinaciones:

3.1.1. GESTIÓN, SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN

Define la línea estratégica durante los cuatro años de la intervención, gestiona los recursos necesarios y atiende las relaciones institucionales con los financiadores. Es responsable también del seguimiento y evaluación del núcleo comunitario.

3.1.2. OPERATIVA

Programa y planifica el conjunto de actividades que implica cada etapa de la intervención. Junto con el educador y tallerista desdobra las actividades del núcleo por semestre, alineando las metas a los objetivos y contemplando los requerimientos necesarios.

3.1.3. ADMINISTRACIÓN

Administra los recursos materiales, humanos y financieros del núcleo de acuerdo con políticas expeditas de control. Da seguimiento a las tareas de gestión y es responsable de mantener vigente la “formalidad institucional”, y con ello poder acceder a los apoyos o financiamientos.

3.2. El núcleo comunitario

Como espacio de trabajo colectivo, es punta de lanza de la estrategia de intervención. El diagrama de la figura 16 ayuda a la mejor comprensión de las actividades confiadas al núcleo comunitario, además de las funciones a desempeñar por los operadores del mismo.

3.2.1.1. TALLER DE ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL

Fig. 16. Actividades y funciones del núcleo comunitario.



3.2.1.2. EVENTOS CULTURALES O ARTE EN COMUNIDAD

Eventos artísticos y culturales que se llevan a cabo en espacios públicos de la colonias donde opera el núcleo comunitario. Promueve la convivencia, la mejora en los consumos culturales y la participación organizada. Los productos de los talleres de animación, así como eventos artísticos profesionales, nutren la programación de Arte en Comunidad.

3.2.1.3. EDUCACIÓN COMUNITARIA

Se enfoca en promover prácticas de ciudadanía y gestión comunitaria. Incluye desde acciones de limpieza en espacios públicos, forestación, pláticas sobre temas de la adolescencia, la familia y buena alimentación, visitas a museos y parques, reuniones recreativas, hasta la participación organizada en grupos de apoyo y redes para el diseño y realización de proyectos de beneficio comunitario.

3.2.2. LOS OPERADORES DEL NÚCLEO

3.2.2.1. EDUCADOR COMUNITARIO

Es el responsable de coordinar todas las actividades del núcleo: taller de animación, arte en comunidad (eventos culturales y artísticos) y educación comunitaria. Se encarga de mantener la participación activa y organizada de los miembros del grupo, en especial de los adolescentes en el taller o agrupación. Al tallerista lo motiva a emprender actividades creativas de mayor envergadura y le marca límites en cuanto a la relación con los padres de familia.

Con programa semestral en mano y con la participación de los integrantes del núcleo va cumpliendo semana a semana con actividades y metas. Es muy significativa su sensibilidad para identificar problemas y limitaciones en el desempeño del núcleo, pero, más todavía, implementar acciones remediales.

Se recomienda emplear un mínimo de diez horas por semana, sobre todo contar con la disposición de trabajar sábados y domingos. Resulta útil y enriquecedor que un educador atienda dos núcleos comunitarios. El educador que trabaja con humildad, adaptando sus habilidades y competencias a las particularidades del núcleo, además de retroalimentarse de otras experiencias semejantes, sin duda está en el camino correcto.

Por supuesto que son importantes sus experiencias previas, teóricas y prácticas relacionadas con el trabajo comunitario; sin embargo, educador que no destina con eficacia y eficiencia las diez horas a la semana difícilmente entregará cuentas positivas. Es preferible un educador de bajo perfil, pero disciplinado en su labor, que uno con discurso estructurado que escatime tiempo y esfuerzo durante la intervención.

3.2.2.2. TALLERISTA

Su principal responsabilidad consiste en detonar los procesos creativos en el taller de animación sociocultural. Con claridad, disposición y compromiso comprende que el arte es imaginación, sentimientos y capacidad de expresión; también tiene un alto significado para el trabajo en equipo, la socialización y la mejora en los consumos culturales. Como responsable de los contenidos artísticos del taller debe dosificarlos por semestre en un programa de trabajo.

Trayectoria creativa y vocación para la enseñanza comunitaria con adolescentes son el binomio deseado para elegir un tallerista. Más aún si está dispuesto a colaborar en actividades asociadas a la educación comunitaria con adultos. En contraparte, el tallerista que intenta suplantar las tareas del educador de seguro desatenderá las suyas, y más tarde que temprano generará conflictos.

En tallerista, por lo tanto, centra su atención en mejorar la técnica artística de los adolescentes, fomentar el trabajo en equipo y escalar progresivamente producciones de mayor calidad. Su emprendimiento y creatividad deben manifestarse al organizar las producciones con los adolescentes, sumando con imaginación la participación de los padres de familia.

Un mínimo de cinco horas a la semana es el tiempo estimado para alcanzar los propósitos del taller o agrupación dentro de la visión general de la intervención.

3.2.2.3. SUPERVISOR

Hace acopio y sistematiza información estadística y de campo necesaria para el seguimiento y evaluación del proceso de intervención. Mediante fotografías, registros en video, encuestas, testimonios, entrevistas, apuntes y estadígrafos, el supervisor cumple con su tarea de alimentar con información, en primera instancia, los requerimientos establecidos con los financiadores (evidencias e indicadores); y en segunda, para mantener actualizada la evaluación por parte de la OSC. De esta evaluación depende, como es de suponerse, las acciones posteriores para corregir o fortalecer lo realizado. Las tareas del supervisor quedan establecidas en el programa semestral de trabajo.

Seis horas por semana resultan suficientes para atender un puñado de diez a doce núcleos comunitarios, realizando visitas de campo a los mismos en forma periódica, además de reunir evidencias e información estadística generada por los educadores comunitarios.

Las competencias profesionales del supervisor se ligan al uso de técnicas de levantamiento de información de campo (incluyendo fotografía y video), manejo de paquetes estadísticos y elaboración de informes.

3.2.3. LA PROGRAMACIÓN

De preferencia se aconseja elaborar la programación por cada una de las etapas; es decir, de forma anual. Recordemos que las instituciones financiadoras se rigen por el ejercicio fiscal de enero a diciembre, lo cual obliga a trabajar bajo ese criterio.

No obstante lo anterior, resulta aún más útil dosificar el programa de cada etapa por semestre integrando, como sugerencia y no limitativo, los siguientes rubros:

- Objetivo general.
- Objetivos específicos, con metas y actividades correspondientes y calendarizadas.
- Recursos materiales, humanos y financieros (calendario de suministro).
- Evidencias e indicadores.

IV. Seguimiento y evaluación

Una última tarea sustantiva del MIC atañe al seguimiento y evaluación. Corresponde a la OSC impulsora de la intervención coordinar esta encomiable tarea desde instancias externas al núcleo comunitario, básicamente con el apoyo del supervisor.

En los últimos años, la mayoría de los financiadores públicos y privados exigen información de cantidad y calidad sobre el uso de los recursos aportados y el impacto social alcanzado. Para tal fin suelen requerir datos “duros” o específicos, estadígrafos y evidencias como fotografías, registros en video y testimonios. El cumplimiento intermedio de esta responsabilidad por lo regular condiciona la entrega completa de los recursos convenidos. Y de la evaluación final, asimismo, depende en buena medida la continuidad de los apoyos para las siguientes etapas de la intervención.

Sin embargo, más allá de estos requerimientos, es muy conveniente que la OSC diseñe y aplique sus propios instrumentos basado en los indicadores de impacto establecidos para evaluar los resultados de cada una de las etapas de la intervención comunitaria.

Lo importante, al final del camino, es documentar cómo se contrarresta el miedo social a través de mejorar los consumos culturales y detonar procesos creativos con los adolescentes, y elevar la participación organizada de los integrantes del núcleo comunitario en general.

CONCLUSIONES

Sin duda, el modelo de intervención comunitaria que se presenta como capítulo de remate de esta tesis es el resultado de un fascinante recorrido de investigación de corte antropológico. El caminar por supuesto que no fue sencillo en tanto significó una honda revisión documental y cientos de horas de trabajo de campo repartidas entre observaciones, diálogos con los participantes y entrevistas a profundidad, principalmente.

No son pocos los frutos de tan fructífero proceso de documentación. Hay de orden teórico conceptual relacionados con las categorías que ayudan a comprender el entramado sobre el que se erigen la propia indagación. De igual modo, contamos con los de carácter metodológico, específicamente sobre la utilidad del estudio de caso para resolver preguntas de investigación como las aquí planteadas.

También están los frutos del trabajo de campo donde, con paciencia y claridad en el rumbo, se fueron recuperando datos etnográficos que permitieron construir explicaciones conceptuales sobre los hallazgos encontrados. Y desde luego, lo más importante para quienes compartimos la antropología aplicada, arribar a la propuesta del modelo de intervención comunitaria (MIC), concebido como sustrato o esencia que da pie a la conclusión superior y final en la prolongada ruta de investigación realizada.

En un esfuerzo de síntesis, a continuación presentamos lo que consideramos las principales conclusiones de la investigación.

1. En primer lugar inscribimos la que consideramos la conclusión más importante de esta tesis, la cual responde, como era de esperarse, a la pregunta clave de investigación.

Efectivamente, el estudio de caso de corte antropológico utilizado como método de investigación resultó pertinente, adecuado y eficaz para documentar el complejo proceso de intervención que la asociación civil Umbral ha llevado a cabo en 20 colonias de alta vulnerabilidad social de las ciudades de Juárez y Chihuahua, con el propósito de contrarrestar el miedo social en los adolescentes expuesto a entornos de violencia extrema.

El estudio de caso hizo posible marcar tendencias generales en los 20 núcleos auxiliado por una encuesta generadora de estadística básica inferencial. Sin embargo, fue la indagación directa, sistemática y prolongada en los cinco núcleos representativos, lo que contribuyó de forma determinante para arribar a las explicaciones más finas y detalladas sobre los resultados de la intervención comunitaria.

Gracias a este método cualitativo se comprobó que la promoción cultural y la educación comunitaria como recursos vertebradores de la intervención, cuentan con un enorme potencial capaz de lograr cambios sustantivos en los adolescentes y sus familias, a propósito de contrarrestar el miedo social presente.

Y más aún, los datos etnográficos recuperados en campo y sistematizados en un ejercicio científico de contrastación y elaboración teórica, constituyen el cimiento sobre el cual se erige la propuesta del modelo de intervención comunitario (MIC) aplicable en otras latitudes pero en contextos semejantes. Un modelo que supera el escenario mediato regional para posicionarse como alternativa de carácter más amplio.

2. Una segunda conclusión se relaciona a la estrategia y los instrumentos de investigación empleados en el estudio de caso para demostrar las bondades de la promoción cultural para contrarrestar el miedo social. Desde luego que la estrategia de aplicar instrumentos de

campo generales a todos los núcleos (guía perfil socioeconómico de la colonia, encuesta a adolescentes y cuestionario para testimonios escritos), y los específicos a los cinco núcleos representativos (guía de entrevista a profundidad grupal, guía de entrevista para historia de vida, guía de entrevista a profundidad individual, y guía para el registro de observación) resultó efectiva para lograr la llamada “saturación” de información.

Estos instrumentos, en su mayoría cualitativos, enfocaron baterías luego de que la encuesta comenzó a arrojar tendencias esperadas e inesperadas que aportaron confianza y seguridad sobre las subsiguientes búsquedas. La encuesta, por ejemplo, nos permitió corroborar que la mayoría de los participantes en el PIC ciertamente eran adolescentes estudiantes del turno matutino. Que la violencia extrema si bien disminuyó en los contextos urbanos, desde la experiencia de los propios adolescente sigue con porcentajes muy altos de incidencia en sus colonias.

Asimismo, llamó nuestra atención para no reproducir esquemas explicativos dominantes sobre el debilitamiento del tejido social, es decir, constatamos que no más del 12% de las familias de los adolescentes eran monoparentales, que en su mayoría tenían más de 11 años de residencia en sus colonias, y que, en la mayoría de los casos papá y mamá eran asalariados.

También en su mayoría reconocían haber dejado de realizar actividades asociadas a la convivencia en la colonia donde viven a causa de la inseguridad. La televisión y el internet, aún en las colonias más pobres, ocupaban en promedio entre tres horas y media y cuatro al día del tiempo libre de los adolescentes, en tanto que las tareas una. Finalmente, como semillas de esperanza la intervención comunitaria arrojó cambios en los consumos culturales y disposición expresa a participar organizadamente.

Empero, fue la indagación en los cinco casos representativos la que más contribuyó a comprobar la transformación en los adolescentes, la mejora en los consumos culturales que de manera progresiva fueron logrando gracias a su participación en los talleres de animación sociocultural, las visitas a espacios culturales, los encuentros de núcleos y otras actividades de orden comunitario.

3. Fue precisamente en este rico proceso de *ir y venir* entre la encuesta, las historias de vida, los testimonios escritos, las entrevistas a profundidad y los registros de observación que de forma sucesiva emergieron algunas reflexiones e hipótesis intermedias que al final de la ruta tomaron forma y contenido de explicación superior, sumando argumentos a conclusiones teóricas como las que apuntamos a continuación:

- a) Si bien es cierto que el PIC de Umbral parte de una matriz común cuya estrategia de trabajo se articula mediante núcleos comunitarios que organizan la intervención a través de talleres de animación sociocultural, arte en comunidad y la educación comunitaria, la manera de desdoblarse en cada una de las 20 colonias es particular e irrepetible. En ese sentido, es muy importante el liderazgo del educador comunitario como responsable de la intervención para encontrar la vocación artística de los adolescentes y motivar la participación de los padres de familia con mecanismos de comunicación eficientes. En ese tenor, los talleristas cobran relevancia especial al convertirse en impulsores de los procesos creativos desde donde echan raíces los nuevos consumos culturales.

Sin embargo, el hallazgo de fondo residía en que el PIC es un programa en construcción y que Umbral atinaba, indudablemente, cuando actuaba con

flexibilidad para hacer cambios y adecuaciones a mitad de sendero, observando con atención fracasos, éxitos y limitaciones.

- b) Fue aleccionador corroborar, por otro lado, que en el PIC los actores participantes en la intervención se necesitan mutuamente. Una lectura simple nos lleva a pensar que la transformación esperada solo debemos apreciarla en los adolescentes y sus familias, incluso que valiéndonos de indicadores de impacto, se comprueba la mejora en los consumos culturales y una mayor participación organizada de los padres de familia. Esto es correcto pero no suficiente.

En otra vertiente de transformación debemos incluir a los educadores comunitarios, los talleristas, los supervisores y los coordinadores del PIC. Su labor, en la mayoría de los casos, va más allá del estímulo económico que reciben por ello. La intervención y los resultados que van logrando en los adolescentes y padres de familia se convierten en referente de aliento en su filosofía de vida y compromiso social. En los creadores, como pudimos constatarlo, incluso es fuente de inspiración para proyectos artísticos que por lo regular aguardaban desde tiempo atrás alguna oportunidad como la brindada por Umbral en el PIC. Talleristas y educadores que no asumen esta visión y práctica, tarde que temprano terminan por apartarse del programa de intervención.

Las valoraciones anteriores fueron de enorme utilidad para definir el perfil de los participantes dentro del modelo de intervención comunitaria que se propuso al final de la tesis.

- c) Otro hallazgo concatenado al anterior corresponde al aporte que pueden hacer algunas iniciativas artísticas y creativas para acelerar la transformación esperada, es

decir, la mejora en los consumos culturales y la participación organizada de los adolescentes y sus familias. El núcleo musical de la colonia Unidad Proletaria (banda sinfónica y coro) y la obra de teatro *El Umbral* son experiencias ejemplares en ese sentido. En ambos casos la calidad artística fue factor común, así como el compromiso expreso de los talleristas, educadores, adolescentes y padres de familia.

Estas iniciativas, además, se convirtieron en ejemplos a emular, motivando a los demás núcleos a buscar alternativas en su tránsito de talleres de animación sociocultural a agrupaciones culturales.

- d) La participación organizada de los padres de familia es fundamental en un proceso de intervención como el documentado. Pero este no es el hallazgo relevante, sino el hecho de que la mayor o menor disposición que presentan los padres de familia a participar en la intervención depende básicamente de valorar hasta dónde ven reflejado en la labor a emprender, los intereses de sus hijos.

A pesar de que existen un sinnúmero de necesidades por resolver en las colonias donde se lleva a cabo el PIC, lo cierto es que muchos padres de familia se involucraron con mayor intensidad en los núcleos comunitarios al solicitarles colaboración en actividades específicas ligadas a los talleres, encuentros visitas y otras actividades una vez que comprobaron que eso sería de utilidad para los hijos, o fortalecería su relación con ellos.

- 4. El miedo social causado por la inseguridad es la razón principal que llevó a los padres de familia de los adolescentes a limitar su presencia en los entornos comunitarios de sus colonias, dado el nivel de vulnerabilidad existente. Así, la vivienda se convirtió en el

reducto para resistir, sin contar con espacios adecuados y oportunidades que los hicieran crecer en nuevos conocimientos y experiencias culturales en general.

No obstante el embate de tan lamentable situación que genera inmovilidad, desinterés y pérdida de la vida comunitaria, el PIC deja constancia de la disposición de los adolescentes y sus familias de participar organizadamente en acciones que les acarreen beneficios como aprender y ejecutar competencias artísticas, conocer espacios culturales, participar en encuentros y sentirse útiles para el bienestar de su colonia.

Lo cierto es que esa disposición es progresiva y demanda mucha responsabilidad por parte de los educadores y talleristas para no ir a fallar o levantar falsas expectativas que a la larga resulte contraproducente. Naturalmente que la labor de equipo es menos compleja y tardada en los adolescentes que entre los adultos. El taller de animación sociocultural a la vez que genera nuevos consumos culturales es un espacio esencialmente de educación para la participación organizada: trabajo en equipo, socialización, respeto a las diferencias, inclusión y reglas y valores compartidos.

El caso de las mamás y papás es diferentes, suelen ser más reticentes para incorporarse a un esfuerzo de esta naturaleza. Por lo mismo, tardan más tiempo en tomar confianza y decidir el alcance de su participación. Pese a ello, varios casos de padres de familia y abuelos luego de establecer lazos de confianza con los actores de la intervención y Umbral en general, alcanzan un nivel sorprendente de identidad y compromiso. Abono, pues, para el acompañamiento de tareas presentes y futuras en un plano tendiente cada vez más a la autogestión.

5. Al principio de la investigación no se le dio la importancia que al final tuvieron los procesos creativos como detonantes de nuevos aprendizajes y consumos culturales, y de participación organizada. Sabíamos del potencial de la cultura y las artes para erigir escenarios favorables para el desarrollo de los adolescentes, sin embargo, lo que fuimos documentando hablaba de un impacto muy por encima de lo estimado. Fue tal su relevancia que se convirtieron en punta de lanza de la intervención, una especie de vanguardia cuya acción revulsiva marcó positivamente las mentes de cientos de adolescentes.

Después de vivir experiencias de acercamiento y apropiación en teatro, música, canto, danza o artes visuales la mayoría de los adolescentes ya no fueron los mismos. Así lo atestiguaron no solo ellos, también sus padres, los educadores, talleristas y supervisores. Y por supuesto que los resultados obtenidos con los menores sirvieron de acicate para continuar por los caminos del PIC y demostrar a los patrocinadores el evidente impacto que se estaba logrando.

6. Tanto los eventos de arte en comunidad como los encuentros de núcleos comunitarios, las visitas a espacios culturales y las convivencias jugaron un rol determinante en el posicionamiento de Umbral en las colonias donde se lleva a cabo el programa de intervención. No se puede hablar de cobertura amplia pero sí de procesos de visibilidad que fueron escalando hasta convertirse en puentes de comunicación al interior del núcleo comunitario con los adolescentes y padres de familia, y otras personas de la colonia que no tuvieron posibilidades o condiciones para incorporarse a este espacio estratégico para el PIC.

El encuentro y comunicación con los vecinos que no pertenecen al núcleo tuvo el acierto, además, de contribuir a recuperar espacios públicos que entraron en desuso o limitaron su aprovechamiento a raíz de la inseguridad. La música, el canto y el teatro fueron las principales manifestaciones artísticas que incorporó arte en comunidad a su programación. Al combinar eventos profesionales con las presentaciones de los productos de los talleres donde participan los adolescentes y niños de las colonias, se alcanzaron mayores niveles de posicionamiento.

Los encuentro de núcleos, por su parte, constituyeron verdaderos espacios de expresión creativa para el beneplácito de los propios adolescentes, los familiares y vecinos de las colonias. Fue el momento preciso en que Umbral insistió, repetidamente, sobre el interés de fondo del PIC: formar ciudadanos comprometidos con el bienestar de su persona, la familia y comunidad a la que pertenecen.

De poco a poco, los padres de familia se comprometen cada vez más con tareas de organización, gestión y difusión en los eventos de arte en comunidad, en los encuentros y las visitas a espacios culturales, reflejo de su confianza, compromiso y expectativa hacia nuevos aprendizajes en contextos de convivencia.

7. A diferencia de la educación formal, la de carácter comunitario practicada en el PIC es totalmente libre y voluntaria. Su propósito no se centra en un segmento o grupo marcado por la edad, por el contrario, avanza en la inclusión de adolescentes, niños, adultos y adultos mayores que manifiestan su deseo de participar en el núcleo comunitario y actividades derivadas del mismo.

Como tal, la educación comunitaria no es una currícula semestral o anual; en contraposición constituye una suerte de estrategia transversal presente en cada una de las actividades sustantivas del núcleo: en los talleres, los eventos culturales y las tareas de formación mediante talleres orientadas a la elaboración y puesta en marcha de proyectos de beneficio local. Cada uno de estos espacios es asidero de enseñanzas que muestra las bondades de la participación organizada.

Asimismo, la educación comunitaria es de ida y vuelta entre Umbral y la comunidad, teniendo de por medio cada una de las relaciones entre los propios actores de la intervención, y de éstos con los beneficiarios en general. Hablamos, por lo tanto, de un proceso compartido donde todos aprenden de todos.

8. Finalmente, conviene subrayar como ya se dijo al principio de las conclusiones, que documentar el PIC ha sido una gran experiencia científica que en términos prácticos supera los diagnósticos acostumbrados en las ciencias sociales. Como corolario plantea un modelo de intervención comunitario (MIC) capaz de replicarse en escenarios semejantes.

Un modelo que recupera la basta experiencia dejada por el PIC y sobre la cual se construyen nociones generales, etapas, funciones y perfiles de los actores responsables de la intervención, hasta recomendaciones sobre la gestión de recursos y la importancia del trabajo de las OSC en las intervenciones comunitarias actuales.

Aunque, a decir verdad, no se trata de recetas que se siguen a pie juntillas, sino de una herramienta útil que al aprovecharse de manera creativa según cada realidad en la que se aplique, puede fructificar en semillas de esperanza para miles de adolescentes y sus familias que, hostigados por la inseguridad, son presa del miedo social.

FUENTES DE INFORMACIÓN

Fuentes consultadas y de referencia

- AGUIRRE BELTRÁN, G. (comp.). (1970). *Antología de Moisés Sáenz*, México: Oasis.
- ALFARO, R. (2014, junio 24). Entrevista personal.
- ALFARO, R. (2014, agosto 18). Entrevista personal.
- ALMEIDA LANG, I. (2013). *Hábitos de consumo y mediación familiar en la interacción de los escolares con el dibujo animado “Elpidio Valdés”*. Recuperado de: www.eumed.net/libros-gratis/2013a/1310/1310.pdf
- ALONSO, J. (coord.). (1980). *Lucha urbana y acumulación de capital*, México: CISINAH-Ediciones de la Casa Chata.
- ÁLVAREZ-GAYOU, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- ANDER-EGG, E. (2000). *Metodología y práctica de la animación sociocultural*, Madrid, Plaza Edición Madrid.
- ARRECILLAS, A. (1991). *Los que van y vienen*, Chihuahua: DGCP.
- BARRAZA, L. (coord.). (2009). *Diagnóstico sobre la realidad social, económica y cultural de los entornos locales para el diseño de intervenciones en materia de prevención y erradicación de la violencia en la región norte: el caso de Ciudad Juárez, Chih.* México: Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia contra las Mujeres. Recuperado de: cedoc.inmujeres.gob.mx/lgamv/v/conavim/cdjuarez.pdf
- BARTLE, Ph. (2007). *¿Qué es comunidad? Una descripción sociológica*. Recuperado <http://www.scribd.com/doc/21354550/Que-es-una-comunidad-Phil-Bartle-Rec-2009>
- BLAXTER, L., HUGHES, C. y TIGHT, M. (2002). *Cómo se hace una investigación*.

- CALVO, B. (1992). "Etnografía de la educación", en *Nueva Antropología*, (42). México.
- CARRERA, J. (1998). *¡Solución Aceros! Relación entre cultura y lucha social. La vida entre la lumbre y las máquinas*. Chihuahua, México: Doble Hélice.
- CARRERA, J. (2003). *Utopías y colonización, los primeros años de Ciudad Delicias*. Chihuahua, México: Doble Hélice-Ayuntamiento de Delicias.
- CARRERA, J. (2011). *Cultura, carne asada y balazos; seis años de gestión cultural en el estado de Chihuahua*, Chihuahua, México: Umbral Ediciones-UACH.
- CASAS RIVERO, J.J. y CEÑAL GONZÁLEZ, M.J. (2005). Desarrollo del adolescente. Aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pediatría Integral*, IX(1), 20-24. Recuperado de [www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/puericultura/desarrollo_adolescente\(2\).pdf](http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/puericultura/desarrollo_adolescente(2).pdf)
- CASTELLS, M. y BORJA, J. (2002). *Local y global; la gestión de las ciudades en la era de la información*, México: Taurus.
- CASTILLO, L. (coord.). (2011). *Rostros y voces de víctimas de la violencia en Ciudad Juárez*, Ciudad Juárez, Chihuahua, México: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
- CASTRO, R.A. (2011, enero-junio). Reflexiones sobre la relación entre proyectos de desarrollo social, cultura local e intervención comunitaria, *Entramado*, 2(1). Recuperado de redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/2654/265420116006.pdf.
- CHAVARRÍA, X., HAMPSHIRE, S. y MARTÍNEZ, F. (2004). *Una aproximación a los estudios de caso desde la práctica*.
- Chihuahua avala cadena perpetua para plagiarios. (2010, octubre 21), *El Universal*. Recuperado www.eluniversal.com.mx/notas/718098.html.
- COVARRUBIAS, G. (coord.). (2011). *Desarrollo cultural comunitario*, México: CNCA.
- COVARRUBIAS, G. (coord.). (2012). *Violencia y cultura en México*, México: CNCA.
- CRESWELL, J.W. (2003). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. California, Estados Unidos: Sage.

- ESTRADA, M. Y ROJAS, G. (2013). *Desde abajo Miradas antropológicas de la globalización*. México: CIESAS.
- FANON, F. (2001). *Los condenados de la tierra*, México: Fondo de Cultura Económica.
- FLICK, U. (2004). *An introduction to qualitative research*.
- FREIRE, P. (1986). *La educación como práctica de la libertad* (35a. ed.), México: Siglo XXI.
- GARCÍA, C. y CASTAÑEDA, D. (2008, mayo-agosto). Programas comunitarios y Universidad: hacia una praxis integral. En *Revista de la Universidad del Valle de Atemajac*, XXII(61), 25-31. Recuperado de <http://biblioteca.univa.mx/hemeroteca/revistauniva/RUniva61.pdf>
- GARZA, V. (edit.). (2011). *Recetas para una catástrofe social*, Ciudad Juárez, Chihuahua, México: Colegio de Chihuahua.
- GRAMSCI, A. (1985). *Los intelectuales y la organización de la cultura* (Cuadernos de la cárcel n. 1), México: Editorial Juan Pablos.
- INEGI. (2010). *Censo de Población y Vivienda 2010*. Recuperado de www.inegi.org.mx/sistemas/olap/Proyectos/bd/censos/cpv2010/PT.asp?s=est&c=27770&proy=cpv10_pt
- La tragedia de Juárez. (2011, septiembre). *Revista Proceso* (ed. especial 34).
- LÉVI-STRAUSS, C. (1981). *Antropología estructural* (2a. ed.). México: Siglo XXI.
- LIMAS, A. y LIMAS, M. (2010). *Seguridad y equidad social y de género*. Ciudad Juárez, Chihuahua, México: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
- Lineamientos y criterios generales para la definición, identificación y medición de la pobreza. (2010, junio 16). *Diario Oficial*, 2a. secc., pp. 11-70. Recuperado de http://www.coneval.gob.mx/rw/resource/coneval/med_pobreza/DiarioOficial/DOF_lineamientos_pobrezaCONEVAL_16062010.pdf
- LOWI, R. (1985). *Historia de la etnología* (3a. reimp.). México: Fondo de Cultura Económica.

- MALINOWSKY, B. (1986). *Los argonautas del pacífico oriental* (3a. ed.). Barcelona, España: Ediciones Península.
- MARTÍNEZ, A. (2013, septiembre 27). Entrevista personal.
- MAYAN, M. (2001). *Una introducción a los métodos cualitativos*.
- MELLA, O. (1998). *Naturaleza y orientaciones teórico-metodológicas de la investigación cualitativa*.
- MORI SÁNCHEZ, M.del P. (2008). Los programas de intervención comunitaria desde la perspectiva de sus actores, *Liberabit Revista de Psicología*, (14), 81-90. Lima, Perú: Universidad de San Martín de Porres. Recuperado de www.scielo.org.pe/pdf/liber/v14n14/a10v14n14.pdf
- MUÑOZ, G. (2011). Contrapuntos epistemológicos para intervenir lo social: ¿cómo impulsar un diálogo interdisciplinar?, *Cinta de Moebio*, (40), 84-104. Chile: Universidad de Chile. Recuperado de <http://www2.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/40/munoz.pdf>
- NOVELO, V. (s/f). La etnografía y los estudios de caso. En *Diccionario temático CIESAS*. Recuperado de www.ciesas.edu.mx/Publicaciones/diccionario/Diccionario%20CIESAS/TEMAS%20PDF/Novelo%2086c.pdf
- OLIVER I RICART, Q. (coord.). (2006). *Adolescencia y participación. Palabras y juegos*. Montevideo, Uruguay: UNICEF Uruguay. Recuperado de http://www.unicef.org/uruguay/spanish/GUIA_1.pdf
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD. (2013). http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/prevemi/capitulo_i_el_concepto_de_adolescencia.pdf
- PINEDA, S. y ALIÑO, M. (1999). El concepto de adolescencia. En Ministerio de Salud Pública. En *Manual de prácticas clínicas para la atención integral a la salud en la adolescencia* (pp. 15-23). Cuba: Ministerio de Salud Pública. Recuperado de www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/prevemi/capitulo_i_el_concepto_de_adolescencia.pdf

- RAMOS FEIJÓO, C. (2000). Enfoque comunitario, modernidad y posmodernidad: el trabajo social con la comunidad en tiempos de la globalización”, *Revista Alternativas*, (8), 185-204.
España: Universidad de Alicante. Recuperado de hdl.handle.net/10045/5756.
- RAVELO, P. y SÁNCHEZ, S. (2010). “Riesgo, miedo y resistencia; cultura obrera en Ciudad Juárez en el siglo XXI”. En *Chihuahua hoy 2009*, Chihuahua, México: UACJ-Ichicult-UACH.
- RODRÍGUEZ, G., GIL, J. y GARCÍA, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. España: Ediciones Aljibe.
- SALGADO LÉVANO, A.C. (2007). *Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos*. *Liberabit*, (13), 71-78. Recuperado de dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2766815.pdf
- TELLO PEON, N. (s/f). *Apuntes para la construcción de modelos de intervención*. México: Escuela Nacional de Trabajo Social, UNAM.
- UMBRAL AC. (2011a, abril): *Documento base del Programa de Intervención Comunitaria (PIC)*. Documento interno no publicado. Chihuahua, México.
- UMBRAL AC. (2011b). *Programa de Intervención Comunitaria (PIC) 2011*. Documento interno no publicado. Chihuahua, México.
- UMBRAL AC. (2012, agosto). *Programa de Intervención Comunitaria (PIC). Etapa II*. Documento interno no publicado. Chihuahua, México.
- UMBRAL AC. (2012). *Informe anual 2012*. Documento interno no publicado. Chihuahua, México.
- UMBRAL AC. (2013). *Informe anual 2013*. Documento interno no publicado. Chihuahua, México.
- UNICEF. (2002). *Adolescencia: una etapa fundamental*, Nueva York, Estados Unidos: UNICEF.
Recuperado de http://www.unicef.org/spanish/publications/index_4266.html
- UNICEF. (2010). *La niñez y la adolescencia en el contexto de la crisis económica global: el caso de México*. Nueva York, Estados Unidos, UNICEF.

- UNICEF. (2011). *Estado mundial de la infancia 2011. La adolescencia, una época de oportunidades* Nueva York, Estados Unidos: UNICEF.
- URTEAGA, A. y NOVELO, V. (1979). *Industria en los magueyales*. México: Nueva Imagen.
- WEISSMANN, P. (2005, abril 10), “Adolescencia”. *Revista Iberoamericana de Educación*, (35/6), 1-7. Recuperado de www.rieoei.org/deloslectores/898Weissmann.PDF
- YIN, R.K. (2009). *Case study research; design and methods* (4a. ed.), Thousand Oaks, California, Estados Unidos: Sage.

Fuentes de campo

A. Historias de vida

- Líder de colonia AD, núcleo comunitario Santa Cecilia, 29 de mayo de 2013.
- Madre de familia PCh, núcleo comunitario Unidad Proletaria, 5 de junio de 2013.
- Adolescente DL, núcleo comunitario Unidad Proletaria, 5 junio de 2013.
- Educador comunitario PA, 6 de junio de 2013.
- Músico BD, núcleo musical Unidad Proletaria, 10 de junio 2013.
- Adolescente JCh, núcleo comunitario Santa Cecilia, 19 de junio de 2013.
- Niño TD, núcleo comunitario Saucito, 21 de junio de 2013.
- Adolescente MA, núcleo comunitario Granjero, 31 de mayo de 2013.
- Madre de familia y líder de colonia SM, núcleo comunitario Pancho Villa, 31 de mayo 2013.
- Adolescente UM, núcleo comunitario Pancho Villa, 31 de mayo de 2013.
- Tallerista LI, 1 de junio de 2013.
- Adolescente AD, núcleo comunitario Zaragoza, 1 de junio de 2013.
- Adolescente PD, núcleo comunitario Ampliación Felipe Ángeles, 1 de junio de 2013.

Tallerista KL, 1 de junio de 2013.

Educadora comunitaria CA, 13 de junio de 2013.

Madre de familia IT, núcleo comunitario Héroes de la Revolución, 14 de junio de 2013.

B. Entrevistas a profundidad individuales

Adolescente YA, núcleo comunitario Zaragoza, 1 de junio 2013.

Supervisor de programa LM, 1 de junio 2013.

Madre de familia MM, núcleo comunitario El Granjero, 13 de junio de 2013.

Madre de familia AS, núcleo comunitario Héroes de la Revolución, 14 de julio de 2013.

Madre de familia BB, núcleo comunitario Oasis, 15 de junio de 2013.

Madre de familia GL, núcleo musical Unidad Proletaria, 7 de junio de 2013.

Supervisora de programa CS, 7 de junio de 2013.

Adolescente LB, núcleo comunitario Santa Cecilia, 7 de junio de 2013.

Madre de familia GI, núcleo comunitario Popular, 11 de junio de 2013.

Abuela RM, núcleo comunitario El Saucito, 27 de junio de 2013.

C. Entrevistas a profundidad grupales

Adolescentes, núcleo comunitario Unidad Proletaria, 7 de junio 2013.

Educadores comunitarios, ciudad de Chihuahua, 10 de junio 2013.

Madres de familia, núcleo comunitario Unidad Proletaria, 17 de junio de 2013.

Niños y adolescentes, núcleo comunitario Saucito, 21 de junio de 2013.

Talleristas, ciudad de Chihuahua, 24 de junio 2013.

Talleristas, Ciudad Juárez, 31 de mayo de 2013.

Adolescentes, núcleo comunitario Zaragoza, 1 de junio de 2013.

Niños y adolescentes, núcleo comunitario Ampliación Felipe Ángeles, 1 de junio de 2013.

Educadores comunitarios, Ciudad Juárez, 2 de junio de 2013.

Madres de familia, núcleo comunitario Oasis, 15 de junio de 2013.

Adolescentes, núcleo comunitario Oasis, 15 de junio de 2013.

D. Registros de observación

Taller de títeres, núcleo comunitario Saucito, 7 de mayo de 2013.

Taller de elaboración de proyecto comunitario, núcleo comunitario Saucito, 25 de abril de 2013.

Taller de elaboración de proyecto comunitario, núcleo comunitario Saucito, 7 de mayo de 2013.

Taller de títeres, núcleo comunitario Saucito, 30 de mayo de 2013.

Taller baile moderno, núcleo comunitario Saucito, 9 de octubre de 2013.

Taller baile moderno, núcleo comunitario Saucito, 15 de octubre de 2013.

Taller baile moderno, núcleo comunitario Saucito, 22 de noviembre de 2013.

Taller baile moderno, núcleo comunitario Saucito, 4 de diciembre de 2013.

Evento de Arte en Comunidad, núcleos comunitarios Saucito y Unidad Proletaria, 7 de diciembre de 2013.

Taller baile moderno, núcleo comunitario Saucito, 22 de enero de 2014.

Taller baile moderno, núcleo comunitario Saucito, 7 de marzo de 2014.

Evento de Arte en Comunidad, núcleo comunitario Saucito, 5 de abril de 2014.

Evento Arte en Comunidad, núcleo comunitario Unidad Proletaria, 9 de marzo de 2013.

Evento Arte en Comunidad, núcleo comunitario Saucito, 17 de marzo de 2013.

Evento Arte en Comunidad, núcleo comunitario Unidad Proletaria, 21 de septiembre de 2013.

Evento Arte en Comunidad, núcleo comunitario Saucito, 29 de septiembre de 2013.

Evento de presentación de talleres de Oasis y Zaragoza en FECHAC Juárez, 14 de marzo de 2013.

Evento Arte en Comunidad, núcleo comunitario Ampliación Felipe Ángeles, 22 de marzo de 2013.

Evento Arte en Comunidad, núcleo comunitario Ampliación Felipe Ángeles, 23 de marzo de 2013.

Actividad de convivencia, núcleo comunitario Héroes de la Revolución, 17 de noviembre de 2012.

Taller sobre huertos familiares, núcleo Josefa Ortiz, 17 de noviembre de 2012.

Evento de festejo de la Revolución, núcleo comunitario Pancho Villa, 21 de noviembre de 2012.

Plática sobre relaciones humanas en la familia, núcleo comunitario El Granjero, 29 de noviembre de 2012.

Visita al Museo de la Revolución, núcleos comunitarios Pancho Villa, Henríquez Guzmán y Josefa Ortiz, 24 de noviembre de 2012.

Visita al Museo de la Revolución, núcleo comunitario Oasis, 16 de marzo de 2013.

Convivencia familiar, núcleos comunitarios de Ciudad Juárez Juárez, 30 de junio de 2013.

Encuentro de núcleos comunitarios de Ciudad Juárez, 23 de junio de 2012.

Encuentro de núcleos comunitarios de Chihuahua capital, 8 de diciembre de 2012.

Encuentro de núcleos comunitarios de Chihuahua capital, 29 de junio de 2013.

Encuentro de núcleos comunitarios de Chihuahua capital, 21 de diciembre de 2013.

Encuentro de núcleos comunitarios de Ciudad Juárez, 25 de septiembre de 2013.

Encuentro de núcleos comunitarios de Ciudad Juárez, 2 de marzo de 2013.

Encuentro de núcleos comunitarios de Chihuahua capital, 30 de junio de 2014.

Taller de elaboración de proyectos comunitarios, núcleo comunitario Unidad Proletaria, 27 de noviembre de 2012.

Taller de elaboración de proyectos comunitarios, núcleo comunitario Unidad Proletaria, 13 de diciembre de 2012.

Taller de elaboración de proyectos comunitarios, núcleo comunitario Unidad Proletaria, 15 de diciembre de 2012.

Taller de lectura, núcleo comunitario Unidad Proletaria, 11 de marzo de 2013.

Taller de lectura, núcleo comunitario Unidad Proletaria, 8 de septiembre de 2013.

Taller de lectura, núcleo comunitario Unidad Proletaria, 5 de noviembre de 2013.

Taller de lectura, núcleo comunitario Unidad Proletaria, 28 de mayo de 2013.

Taller de lectura, núcleo comunitario Unidad Proletaria, 13 de mayo de 2014.

Taller de lectura, núcleo comunitario Unidad Proletaria, 28 de mayo de 2014.

Taller de lectura, núcleo comunitario Unidad Proletaria, 3 de junio de 2014.

Taller de elaboración de proyectos comunitarios, núcleo Josefa Ortiz, 9 de enero de 2013.

Taller de elaboración de proyectos comunitarios, núcleo Josefa Ortiz, 29 de enero de 2013.

Taller de elaboración de proyectos comunitarios, núcleo Ampliación Felipe Ángeles, 2 de febrero de 2013.

Taller de elaboración de proyectos comunitarios, núcleo Zaragoza, 16 de febrero de 2013.

Taller de elaboración de proyectos comunitarios, núcleo Zaragoza, 23 de febrero de 2013.

Taller de elaboración de proyectos comunitarios, núcleo Zaragoza, 9 de marzo de 2013.

Taller de elaboración de proyectos comunitarios, núcleo Oasis, 11 de marzo de 2013.

Ensayo general, núcleo musical Unidad Proletaria, 8 de diciembre de 2012.

Ensayo, núcleo musical Unidad Proletaria, 13 de enero de 2013.

Ensayo, núcleo musical Unidad Proletaria, 23 de enero de 2013.

Ensayo, núcleo musical Unidad Proletaria, 25 de enero de 2013.

Ensayo, núcleo musical Unidad Proletaria, 2 de febrero de 2013.

Ensayo, núcleo musical Unidad Proletaria, 8 de febrero de 2013.

Ensamble de guitarras, núcleo musical Unidad Proletaria, 23 de febrero de 2013.

Presentación, núcleo musical Unidad Proletaria, 24 de febrero de 2013.

Presentación inaugural, núcleo musical Unidad Proletaria, 23 de marzo de 2013.

Junta padres de familia, núcleo musical Unidad Proletaria, 20 de abril de 2013.

Ensayo, núcleo musical Unidad Proletaria, 20 de abril de 2013.

Concierto Día de las Madres, núcleo musical Unidad Proletaria, 11 de mayo de 2013.

Ensayo, núcleo musical Unidad Proletaria, 25 de mayo de 2013.

Concierto mensual, núcleo musical Unidad Proletaria, 8 de junio de 2013.

Ensayo, núcleo musical Unidad Proletaria, 17 de agosto de 2013.

Ensayo, núcleo musical Unidad Proletaria, 7 de septiembre de 2013.

Ensayo, núcleo musical Unidad Proletaria, 14 de septiembre de 2013.

Concierto mensual, núcleo musical Unidad Proletaria, 28 de septiembre de 2013.

Ensayo, núcleo musical Unidad Proletaria, 17 de octubre de 2013.

Concierto 1er. aniversario, núcleo musical Unidad Proletaria, 26 de octubre de 2013.

Ensayo, núcleo musical Unidad Proletaria, 19 de noviembre de 2013.

Concierto mensual, núcleo musical Unidad Proletaria, 30 de noviembre de 2013.

Taller de elaboración de proyectos comunitarios, núcleo comunitario Unidad Proletaria, 27 de noviembre de 2013.

Ensayo, núcleo musical Unidad Proletaria, 17 de diciembre de 2013.

Concierto mensual, núcleo musical Unidad Proletaria, 21 de diciembre de 2013.

Ensayo, núcleo musical Unidad Proletaria, 29 de enero de 2014.

Concierto mensual, núcleo musical Unidad Proletaria, 22 de febrero de 2014.

Ensayo, núcleo musical Unidad Proletaria, 25 de marzo de 2014.

Concierto Día de las Madres, núcleo musical Unidad Proletaria, 17 de mayo de 2014.

Concierto mensual, núcleo musical Unidad Proletaria, 15 de julio de 2014.

Curso de verano, núcleo musical Unidad Proletaria, 13 de agosto de 2014.

Taller de música, núcleo comunitario Zaragoza, 23 de febrero 2013.

Taller de música, núcleo comunitario Zaragoza, 9 de marzo 2013.

Taller de música, núcleo comunitario Zaragoza, 16 de marzo 2013.

Taller de música, núcleo comunitario Zaragoza, 20 de abril 2013.

Presentación obra *El Umbral*, núcleo comunitario Ampliación Felipe Ángeles, 22 de marzo de 2013.

Presentación obra *El Umbral*, núcleo comunitario Ampliación Felipe Ángeles, 23 de marzo de 2013.

Presentación obra *El Umbral*, núcleo comunitario Ampliación Felipe Ángeles en Hospital Ángeles, 17 de abril de 2013.

Taller de música, núcleo comunitario Oasis, 13 de abril 2013.

Presentación obra *El Umbral*, núcleo comunitario Ampliación Felipe Ángeles, 20 de abril de 2013.

Taller de música, núcleo comunitario Oasis, 27 de abril de 2013.

Evento Arte en Comunidad, núcleo comunitario Oasis, 4 de abril de 2013.

Taller de música, núcleo comunitario Zaragoza, 8 de mayo de 2013.

Taller teatro, núcleo comunitario Ampliación Felipe Ángeles, 25 de mayo de 2013.

Taller de música, núcleo comunitario Oasis, 8 de mayo de 2013.

Taller de música, núcleo comunitario Oasis, 17 de agosto de 2013.

Taller de teatro, núcleo comunitario Ampliación Felipe Ángeles, 21 de septiembre de 2013.

Taller de teatro, núcleo comunitario Ampliación Felipe Ángeles, 24 de septiembre de 2013.

Taller de música, núcleo comunitario Zaragoza, 31 de agosto de 2013.

Taller de música, núcleo comunitario Oasis, 7 de septiembre de 2013.

Taller de música, núcleo comunitario Zaragoza, 5 de octubre de 2013.

Taller de música, núcleo comunitario Oasis, 12 de octubre de 2013.

Taller de música, núcleo comunitario Zaragoza, 26 de octubre de 2013.

Taller de música, núcleo comunitario Oasis, 2 de noviembre de 2013.