

ESPACIOS DE PERTENENCIA JUVENIL EN CONTEXTOS DE DESVENTAJA: TENSIONES Y DISPUTAS

MARÍA CRISTINA BAYÓN¹
GONZALO A. SARAVÍ²

RESUMEN

Partiendo de una conceptualización socioantropológica de la pertenencia que enfatiza su carácter relacional, procesual y subjetivo, se analiza la construcción de pertenencia juvenil y los dilemas que ello encierra en tres espacios situados en contextos de desventaja: la escuela, el barrio y la comunidad. En los dos primeros casos nos referimos a jóvenes de sectores populares urbanos, en el tercero a jóvenes indígenas. Se exploran sus luchas cotidianas, las contradicciones y tensiones sociales y subjetivas que enfrentan para construir pertenencia bajo condiciones material y socialmente desfavorables. La información empírica proviene de investigaciones cualitativas realizadas por los propios autores en México. Se evidencian las formas y dilemas que encierra la pertenencia para jóvenes en desventaja, y los hallazgos muestran el carácter contradictorio, cambiante y disputado que asume la pertenencia en estos escenarios. En términos teóricos, el análisis abona a la necesidad de conceptualizar la pertenencia en la juventud como una práctica situada y variable, dependiendo de los contextos y actores involucrados.

PALABRAS CLAVE: DESIGUALDAD, RECONOCIMIENTO, SUBJETIVIDAD, PERTENENCIA,
JÓVENES.

¹ Investigadora Titular del Instituto de Investigaciones Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México (IIS-UNAM). Correo electrónico: cristina.bayon@sociales.unam.mx (ORCID 0002-9123-9572).

² Profesor-Investigador Titular del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), México. Correo electrónico: gsaravi@cieras.edu.mx (ORCID 0002 2753 9802).

**ESPAÇOS DE PERTENCIMENTO JUVENIL
EM CONTEXTOS DE DESVANTAGEM:
TENSÕES E DISPUTAS**

RESUMO

A partir de uma conceitualização socioantropológica do pertencimento que enfatiza seu caráter relacional, processual e subjetivo, é analisada a construção de pertencimento juvenil e os dilemas que isto implica em três espaços localizados em contextos de desvantagem: a escola, o bairro e a comunidade. Nos dois primeiros casos nos referimos a jovens dos setores populares urbanos, no terceiro a jovens indígenas. Aqui são exploradas suas lutas cotidianas, as contradições e as tensões sociais e subjetivas que enfrentam para construir pertencimento em condições material e socialmente desfavoráveis. A informação empírica vem de pesquisas qualitativas realizadas pelos próprios autores no México. As formas e dilemas do pertencimento para os jovens em desvantagem são evidenciadas e as conclusões mostram o caráter contraditório, mutável e disputado que o pertencimento assume nestes cenários. Em termos teóricos, a análise contribui para a necessidade de conceitualizar o pertencimento na juventude como uma prática situada e variável, dependendo dos contextos e dos atores envolvidos.

PALAVRAS-CHAVE: DESIGUALDADE, RECONHECIMENTO, SUBJETIVIDADE,
PERTENCIMENTO, JUVENTUDE

**SPACES OF YOUTH BELONGING
IN DISADVANTAGED CONTEXTS:
TENSIONS AND DISPUTES**

ABSTRACT

Starting from a socio-anthropological conceptualization of belonging, with an emphasis on its relational, procedural, and subjective character, this work analyzes the building of youth belonging and its dilemmas contained in three situated disadvantaged contexts: school, neighborhood, and community. In the first two cases, we refer to working-class, urban young people; the third case, on the other hand, refers to indigenous young people. Their daily life struggles, contradictions and social, subjective tensions faced to build a sense of belonging under materially and socially unfavorable conditions are explored in this work. Empirical data has been taken from qualitative research carried out by its own authors in Mexico, where the ways and dilemmas behind belonging for disadvantaged young people are evidenced. The results show the contradictory, volatile and disputed character of belonging in these scenarios. In theoretical terms, the analysis stands up for a conceptualization of belonging in youth as a variable, situated practice relying on the contexts and participants involved.

KEYWORDS: INEQUALITY, RECOGNITION, SUBJECTIVITY, BELONGING, YOUNG PEOPLE.

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, el concepto de pertenencia ha contribuido a enriquecer los estudios internacionales sobre juventudes en problemáticas tales como la identidad, el apego al lugar y la comunidad, la subjetividad, el reconocimiento social, y la inclusión en diferentes espacios institucionales, como la escuela, entre otros. En el contexto de América Latina, el tema adquiere particular relevancia en virtud de las profundas brechas de desigualdad que caracterizan a la región. Aunque suele asociarse con un proceso individual, emocional o interior al sujeto, la construcción de pertenencia no es indiferente a las condiciones materiales, sociales y culturales de ventaja o desventaja que gozan o padecen diferentes espacios y sectores sociales. En este artículo nos proponemos explorar, precisamente, las especificidades que adquiere la construcción de pertenencia en jóvenes que enfrentan diferentes condiciones desfavorables, de precariedad o subordinación.

En una contemporaneidad marcada por la globalización y la individualización, la experiencia social de la juventud se ha visto reconfigurada por nuevas dinámicas como la fluidez, la movilidad, la incertidumbre y la desinstitucionalización (Beck y Beck, 2001; Bauman, 2000; Giddens, 1991), pero también por una notable profundización de las desigualdades sociales (Therborn, 2015). La hegemonía del paradigma neoliberal ha exacerbado las brechas entre los grupos privilegiados y desfavorecidos, y, al mismo tiempo, ha legitimado esta desigualdad en las condiciones de vida de unos y otros a través de un discurso meritocrático y una exacerbación de la responsabilidad individual en el éxito y fracaso. La culpabilización individual de los problemas sociales y la demonización de las minorías y grupos subalternos, construidos como un otro inferior, han erosionado la solidaridad social, transformando así los patrones de sociabilidad y convivencia social cotidianas.

En este contexto, las vidas de los jóvenes están moldeadas por diferentes oportunidades y constreñimientos, ventajas y desventajas, ligadas a sus orígenes sociales; en muchos casos y experiencias, lejos de su debilitamiento, las marcas de clase sobre las experiencias biográficas se han agudizado. Como observa Farrugia (2017), en contraste con la imagen de una modernidad homogénea, lo que hoy tenemos es una

geografía de la desigualdad en donde se producen experiencias y procesos de transición a la adultez contrastantes.

Sobre la base de lo anterior, la pertenencia no puede ser pensada como una categoría esencial, fija y homogénea, asignada a individuos y grupos específicos de manera casi espontánea o natural. En las ciencias sociales contemporáneas, diferentes estudios resaltan su carácter procesual y dinámico, y enfatizan el rol activo de los propios agentes en este proceso de construcción de pertenencia. Así, algunos autores han hablado de una pertenencia electiva (Savage et al., 2005) o selectiva (Watt, 2009); otros han destacado su carácter performativo (Bell, 1999) y disputado (Yuval Davis, 2006; Wright, 2015). Es decir, estos estudios no solo cuestionan su carácter esencialista y estático, sino que además incorporan la participación activa de los actores involucrados en este proceso a través de elecciones, negociaciones, luchas y acciones conscientes e inconscientes. Siguiendo a Sthal y Habib (2017), la pertenencia está «constantemente estructurada y reestructurada en una negociación reflexiva alrededor de concepciones de respetabilidad, autenticidad y valor» (p. 280).

Sin embargo, nuevamente, debemos marcar una advertencia que se desprende del contexto en el que se sitúan nuestros casos de análisis: la capacidad de agencia individual no debe ser sobreestimada, dado que las condiciones que la posibilitan distan mucho de estar equitativamente distribuidas en la sociedad. En este artículo exploramos la pertenencia en contextos en los cuales las oportunidades de elección de los jóvenes son escasas y los constreñimientos estructurales muy profundos, por lo cual, antes que a través de libres preferencias electivas, su agencia se expresa principalmente en un conjunto de prácticas de resignificación, adaptación y resistencia.

Nuestro análisis se concentra en tres contextos de particular relevancia para la vida cotidiana de los jóvenes: la escuela, el barrio y la comunidad, pero enfocándonos en grupos distintos para cada uno de estos espacios. En el primer caso nos referimos a jóvenes de sectores populares que acceden a la educación media superior pública, y a los dilemas que encierra tanto para ellos como para la propia escuela hacer de esta última un espacio de pertenencia. En relación con el barrio o colonia, analizamos la construcción de pertenencia en jóvenes que residen en espacios urbanos «periféricos»

caracterizados por la precariedad, la violencia y la estigmatización. Finalmente, el último caso explora la construcción de pertenencia entre adolescentes indígenas, cuyas comunidades además de padecer múltiples carencias, experimentan profundas transformaciones sociales y ambientales. Es decir, en los tres casos, aunque en circunstancias diferentes, los jóvenes deben lidiar con el dilema de construir pertenencia en espacios de los cuales son parte, y a los que incluso desean pertenecer. Sin embargo, al mismo tiempo, reconocen rasgos negativos en estos espacios, ya sea porque los rechaza, los desvaloriza socialmente, o los coloca en una posición subordinada, además de significar, en todos los casos, el reconocimiento de su posición desfavorable en la sociedad. A partir del análisis de estos tres escenarios, no pretendemos identificar si hay o no pertenencia, lo que significaría caer en un enfoque esencialista y estático que criticamos, sino explorar las luchas cotidianas, las contradicciones y tensiones sociales y subjetivas que enfrentan las y los jóvenes para construir algún tipo de pertenencia bajo estas condiciones.

Previo al análisis de cada uno de estos casos, presentamos y discutimos teóricamente el concepto de pertenencia y sus implicaciones analíticas. En un breve apartado metodológico damos cuenta de la procedencia de la información empírica que sustenta el análisis, la cual proviene principalmente de distintas investigaciones cualitativas realizadas por los propios autores en diferentes momentos. Finalmente, concluimos con una reflexión general que retoma las principales contribuciones de este análisis en dos áreas y niveles específicos: por un lado, el conocimiento sobre las formas y dilemas que encierra la pertenencia en el contexto latinoamericano para jóvenes en desventaja; y por otro, el debate más general sobre la conceptualización de la pertenencia en la juventud como una práctica situada y variable, dependiendo de los contextos y actores involucrados.

1. PERTENENCIA: DEBATES, DIMENSIONES Y TENSIONES

La definición y fundamentos teóricos del concepto de pertenencia son diversos y han motivado recientemente un intenso debate en disciplinas como la sociología, la antropología, la psicología e, incluso, la ciencia política (Wright, 2015). Más allá de las diferencias y matices que encierran estas discusiones, un punto de común acuerdo ha sido concebir a la pertenencia como un proceso multidimensional, que involucra tanto dimensiones subjetivas como socioestructurales (May 2011; Wright, 2015; Sthal y Habib, 2017). Como observa Antonsich (2010, p. 646), la pregunta por *quién soy* no puede aislarse del cuestionamiento sobre *a dónde pertenezco*.

Las perspectivas de inspiración psicológica privilegian la dimensión emocional y afectiva de la pertenencia y, en general, han tendido a enfatizar su carácter positivo, como un sentimiento personal e íntimo de seguridad, confort y apego emocional con un determinado lugar o comunidad. Desde estos enfoques, la pertenencia es visualizada como una motivación o aspiración natural de los seres humanos, como un estado positivo y, por tanto, deseado y orientador de nuestro comportamiento (Baumeister y Leary, 1995).

Desde un abordaje sociológico, en cambio, la pertenencia misma se constituye en objeto de análisis, cuestionándose la atribución anticipada de un carácter positivo o su asociación a una condición siempre elegida. La pertenencia, desde esta perspectiva, puede encerrar ambivalencias, tensiones, e incluso aspectos negativos que en ocasiones prevalecen por sobre los positivos; tiene un carácter eminentemente relacional y socialmente construido, producto de un proceso co-constitutivo entre el yo y lo social. Es decir, la pertenencia no es percibida como un atributo o condición exclusivamente sujeta a los deseos o aspiraciones individuales, sino también a aspectos interaccionales que están más allá de la voluntad individual de un sujeto en particular.

Siguiendo la perspectiva relacional de Simmel y Elias, May (2011) sugiere que la pertenencia puede ser pensada como el eslabón perdido entre el self y la sociedad. Esto supone, por un lado, que la experiencia de pertenencia a lugares, comunidades o grupos específicos alimenta nuestra identidad individual y nuestro sentido del yo (self), contribuyendo a la construcción de subjetividades. Incluso, las características del self

están involucradas tanto en el proceso de construcción de pertenencia como en su dinámica a través de las preferencias, elecciones y sentimientos previos. Pero la pertenencia, por otro lado, es también producida a través de una «interacción co-constitutiva de individuos con otras personas, cosas, instituciones y contextos socio-culturales específicos» (Halse, 2018, p. 4). Lejos de limitarse a un asunto personal e íntimo es una experiencia relacionada con la conexión, la membresía, el apego y la identificación con otros (Habib y Ward, 2020). Como destaca Lawler (2013), en relación con un concepto emparentado, como el de identidades: estas son producidas socialmente a través de relaciones sociales y formadas *entre* más que *dentro* de las personas.

Una comprensión sociológica de la pertenencia, entonces, supone tener en cuenta al menos tres aspectos fundamentales: las relaciones de poder, la performatividad y la intersubjetividad. Las relaciones de poder permean las prácticas y discursos de inclusión y exclusión que definen quién pertenece y quién no, o quién no debería pertenecer. Yuval Davis (2006) se refiere a esta dimensión como políticas de pertenencia, que incluyen tanto la construcción de límites (sociales y simbólicos) entre ellos y nosotros, como un proyecto que define y pretende imponer una forma particular de pertenecer (sus características, comportamientos, valores, normas sociales), lo que, al mismo tiempo, también puede desencadenar resistencia, negociación y disputa.

El segundo aspecto es el de la performatividad, ya que la pertenencia a un grupo o lugar no se define ontológicamente, ni es un rasgo esencial o un status pre-dado, sino más un logro que una condición (Bell, 1999). A través de prácticas reiteradas, interacciones, actitudes y comportamientos específicos, los individuos construyen y consolidan su conexión con grupos, comunidades o lugares específicos (Halse, 2018; Cuervo y Wyn, 2017). Finalmente, el tercer elemento a tener en cuenta es el de la intersubjetividad, ya que la pertenencia, como hemos dicho, se construye en la interacción con otras personas. No se trata de un sentimiento abstracto o vacío, sino que básicamente emerge de las redes sociales que constituyen su entramado (May, 2011), moldeado por la posición relativa de los individuos, la negociación y participación con otros, su reconocimiento y valoración social. Así, hay muchos modos de pertenecer y no todos necesariamente positivos.

La pertenencia define nuestra posición en el mundo; nuestros lugares, comunidades o instituciones de pertenencia contribuyen a representar quiénes somos para otros. Estos espacios de pertenencia no están aislados, sino discursivamente clasificados, posicionados y contruidos por otros (Bourdieu, 1988). Así, mientras que algunos de estos espacios son valorados socialmente, apreciados y asociados al prestigio y la respetabilidad, otros lugares, comunidades o identidades (frecuentemente aquellos asociados a los grupos desfavorecidos), son ignorados, devaluados y ligados a emociones negativas como el asco, el desprecio y el temor, entre otras. Así, la pertenencia, no solo hace referencia a «las posiciones sociales, las construcciones de identidades individuales y colectivas y el apego, sino a los modos en que éstos son valorados y juzgados» (Yuval Davis, 2006, p. 203).

Es así como, desde una mirada sociológica, el concepto de pertenencia no solo busca dar cuenta de lo que los actores hacen para lograr pertenecer (o desafiliarse de algo), sino que llama la atención sobre las desigualdades estructurales y los límites simbólicos y sociales que el esfuerzo por pertenecer suele hacer visibles (Kuurne y Vieno, 2021). En contextos desfavorables, la pertenencia suele estar en tensión con el reconocimiento social. Siguiendo a Lawler (2013):

[...] aunque pueda parecer que las diferencias en los modos en que la gente es tratada y su experiencia del mundo surge de diferencias innatas, debemos tener en cuenta que la causalidad puede operar en la dirección opuesta: que las diferencias —incluidas las diferencias identitarias— son el resultado de procesos discriminatorios que establecen a algunas identidades como más o menos valoradas que otras. (p. 13)

Bajo el supuesto de que pertenecer significa compartir un conjunto común de hábitos, estilos, valores y gustos, los proyectos de pertenencia suelen sustentarse en paradigmas hegemónicos que imponen una forma particular de pertenecer, asociada a una retórica de la homogeneidad o similaridad de los que pertenecen, que obstaculiza el reconocimiento de la diferencia (Antonsich, 2010). Esto plantea dos problemas. Por un lado, parece asumirse que la gente elige pertenecer a aquellos espacios o comunidades con algún tipo de afinidad. Sin embargo, dado que los grupos subalternos no tienen las mismas oportunidades que las clases altas o medias de moverse libremente y elegir sus espacios, la pertenencia electiva (Savage et al., 2005) no parece ser una alternativa para

la mayor parte de estos grupos. Por otro lado, es posible que los individuos puedan desear pertenecer a diversos espacios o comunidades por múltiples y diferentes razones, pero sin la intención de borrar o eliminar su individualidad para parecerse a los demás. En estos casos, la pertenencia entra en tensión (o contradicción) con la autenticidad, con el propio sentido de uno mismo.

Si bien, como May (2011) observa, «nuestro sentido de pertenencia no es meramente el resultado de individuos internalizando sus condiciones compartidas de la misma manera, sino que son realizaciones negociadas» (p. 369), las relaciones de poder permean este proceso del entendimiento colectivo interno. Esto es particularmente relevante cuando analizamos la pertenencia entre jóvenes, ya que frecuentemente ellos, y especialmente ellas, se integran en espacios, instituciones o comunidades donde ocupan un lugar subordinado por su condición de clase, género y/o generacional que debilita su capacidad de participar en la negociación y el acuerdo sobre esas normas, prácticas y valores compartidos.

2. METODOLOGÍA

La información empírica sobre la que se basa nuestro análisis proviene de distintas experiencias de investigación realizadas de manera individual o conjunta por los autores en diferentes momentos. Todas ellas fueron investigaciones de carácter cualitativo, en algunos casos con un componente etnográfico más significativo. Cada una de las siguientes secciones se basa en información de campo proveniente, principalmente, de algunas de esas investigaciones, dependiendo de la temática abordada.

Así, la sección sobre la escuela se basa en la investigación «Espacios de Pertenencia Escolar» (EPEs), en la que participaron ambos autores y que se desarrolló entre 2017 y 2019, donde se hicieron setenta y tres entrevistas semiestructuradas y cinco grupos focales con estudiantes de sectores populares en siete escuelas de educación media superior localizadas en el centro (Ciudad de México y área conurbada), norte (Tijuana, Baja California) y sur (Tuxtla, Chiapas) del país. El 48,0% (35) de los entrevistados fueron varones y el 52,0% (38) mujeres, y sus edades iban de los 15 a los 21 años, aunque el 90,4% tenía entre 15 y 17 años. Esta es la investigación principal

sobre la que se sustenta este artículo, dado que no solo se indagó sobre la pertenencia escolar, sino también sobre otros espacios de pertenencia juvenil.

Las secciones sobre la pertenencia barrial y comunitaria, respectivamente, se sustentan en el material empírico de investigaciones previas ya concluidas. En el primero de ellos, en sendas investigaciones de los autores cuyos principales resultados fueron publicados en *La integración excluyente* (Bayón, 2015) y *Juventudes fragmentadas* (Saraví, 2015). En la primera de estas se analizó la concentración espacial de desventajas, los discursos y representaciones de la pobreza en una comunidad de la periferia oriente de la Ciudad de México, y sus implicaciones sobre la experiencia urbana de sus residentes; la segunda exploró las desigualdades en la experiencia de la juventud en la Ciudad de México, tomando como uno de sus ejes analíticos los contrastes en la forma en que jóvenes de diferentes clases sociales viven la ciudad. En ambas se hicieron entrevistas semiestructuradas, las cuales, al igual que en la investigación anterior (EPEs), fueron íntegramente desgrabadas y transcritas para posteriormente ser analizadas con N*Vivo11.

Para la sección sobre pertenencia comunitaria nos basamos en una investigación sobre ciudadanía y adolescencia indígenas, en la que se trabajó con grupos de adolescentes pertenecientes a trece comunidades indígenas de México, la mayoría de ellas de la zona centro-sur (donde se concentra el grueso de la población indígena), pero también se incluyeron comunidades del Occidente y la Frontera Norte del país (e incluso una comunidad transfronteriza localizada en el sur de Estados Unidos). Los resultados principales de esta investigación fueron publicadas en *Adolescentes Indígenas en México: derechos e identidades emergentes* (Bertelly Busquets, Saraví y Abrantes, 2013) y *Voces de adolescentes indígenas* (UNICEF, 2011).

Algunas de las citas de entrevistas a los y las adolescentes incluidas en este artículo fueron utilizadas en publicaciones previas, y en ese caso decidimos citar como fuente la publicación previa, especificando de todas maneras las características principales de los interlocutores. Otras citas son inéditas y, por lo tanto, seguimos el procedimiento habitual de referirlas con el número de entrevista y el proyecto correspondiente.

La riqueza de las fuentes de información utilizadas para este artículo, y el hecho de que todas ellas hayan sido realizadas con la participación directa de los autores y una misma perspectiva analítica, han permitido una reflexión profunda y comparativa sobre la construcción de pertenencia entre jóvenes que experimentan distintas desventajas en escenarios muy diversos. La información, por lo tanto, proviene principalmente de México, pero al mismo tiempo la hemos enriquecido con otros estudios empíricos sobre temas afines realizados en el país y en otros países de la región, que nos permitieron entablar un diálogo regional a partir de nuestras contribuciones.

3. LA PERTENENCIA DISPUTADA: ESPACIOS Y RESISTENCIAS

3.1 PERTENENCIA ESCOLAR

Durante los últimos treinta años, la matrícula escolar en América Latina ha experimentado un incremento sostenido; esto se tradujo en que segmentos que antes habían quedado tempranamente fuera del sistema educativo, como los adolescentes de sectores populares, lograran ingresar en mayor proporción a la educación media superior. Aunque la exclusión de los jóvenes de menores ingresos en este nivel todavía es significativo en varios países de la región, las condiciones de su inclusión es hoy tema de preocupación y atención en la agenda pública.

La expansión educativa fue acompañada por un marcado y notable proceso de diferenciación y segmentación entre la educación pública y privada. En términos generales, las escuelas privadas tienden a disponer de mejor infraestructura, recursos pedagógicos y organizativos, y obtener mejores resultados en evaluaciones de aprovechamiento escolar. Más allá de las diferencias entre países, la homogeneidad social y los contrastes de clase entre ambos tipos de escuelas representan rasgos muy marcados y consistentes a lo largo de toda la región: las clases bajas asisten a escuelas públicas y las clases medias y medias altas tienden a optar por la educación privada (Pereyra, 2008).

A la par de la división público versus privado, dentro de cada uno de estos sectores han emergido circuitos escolares más concentrados, segregados y desiguales;

segmentación que excede las dimensiones tradicionales de la desigualdad educativa. Como Aguerrondo (2008) observa, «la tensión entre segregación e inclusión está presente en todos los países del mundo, pero es especialmente crítica en América Latina, caracterizada por una marcada desigualdad en la distribución de recursos materiales y simbólicos en sociedades con altos niveles de fragmentación» (p. 50).

Los recursos simbólicos que menciona la autora se refieren, entre otros aspectos, a la valoración social, el reconocimiento y las representaciones públicas de diferentes escuelas. En diversos países, las escuelas públicas, especialmente las localizadas en áreas desfavorecidas, con orientación técnica o vocacional, o aquellas a las que asisten mayoritariamente jóvenes de sectores populares, están fuertemente estigmatizadas y socialmente devaluadas. Son visualizadas y presentadas en el discurso público como instituciones violentas, poco exigentes y de baja calidad académica. La denigración académica va de la mano de la condena moral de sus estudiantes, estereotipados por «comportamientos desviados» o «deficiencias culturales». Estudios realizados en diversos países como Argentina (Kessler, 2002; Paulin et al., 2017), Brasil (Dayrell, 2007; Reiter, 2009; Savegnago y Castro, 2020) y México (Bayón y Saraví, 2019), entre otros, muestran que estas representaciones públicas suelen ser compartidas por maestros y directivos, e internalizadas por los propios estudiantes y sus familias.

Bajo estas condiciones de desventaja, estigmatización y desvalorización social, resulta particularmente compleja y contradictoria la posibilidad de construir un sentido de pertenencia escolar. La gran mayoría de estos estudiantes, provenientes de los sectores populares, y sus familias hacen enormes esfuerzos para asistir a la escuela y mantener vivas sus expectativas en la educación. Muchos de ellos aceptaron las escuelas que se les asignaron independientemente de que hayan sido las de su preferencia o que tengan especializaciones diametralmente diferentes a las de sus propios intereses; realizan diariamente largos traslados que a veces superan las dos horas de viaje e implican la combinación de varios transportes en cada trayecto; y se someten a largas jornadas para balancear las tareas escolares con el trabajo dentro o fuera del hogar. Sumados a todos estos esfuerzos, muchas veces desconocidos o silenciados en la opinión pública, la pregunta que emerge es ¿cómo comprometerse y reconocerse parte de un

espacio que es socialmente despreciado sin poner en juego al mismo tiempo la propia autoestima y reconocimiento social?

Puesto que el *adónde* pertenecemos forma parte de *lo que somos*, se comprende que la subjetividad y la autoestima de los estudiantes de estas escuelas se vea cuestionada. «Bueno, es que aquí en México, no sé si haya visto que aquí denigran mucho al CONALEP. O sea que odian mucho al CONALEP, como que lo ven así muy de burros, de que embarazan mucho a las muchachas y así.[...]», nos decía Luis, un estudiante de 16 años que cursa su bachillerato en una escuela técnica de la Ciudad de México perteneciente a este subsistema sobre el cual recaen innumerables prejuicios. Y luego añadía, haciéndose eco de los sentimientos que le producían estas desvalorizaciones públicas: «A mí se me hace mal, te hace sentir mal porque como que se burlan de ti, empiezan a decir “ay, vas a un CONALEP, vas en un NOPALEP... así le dicen»³ (E-08, Luis, 16 años, Ciudad de México). El dilema con el que deben lidiar estos adolescentes es el de construir pertenencia a un espacio que es socialmente devaluado y que, por ende, compromete su autoestima, identidad y valor social.

A este dilema no solo se responde con una subjetividad devaluada y sentimientos de frustración y tristeza como los expresados por el propio Luis en la cita anterior. Aun cuando estos sentimientos perduren, al mismo tiempo se despliegan respuestas variables y diversas de resignificación y reapropiación para proteger y revalorar sus identidades, tácticas en términos de De Certau (1996), resistencias subordinadas para dotar al mundo de nuevos sentidos, y mediante las cuales se intenta mantener cierta dignidad personal y estabilidad emocional. Así, por ejemplo, en sus prácticas discursivas es frecuente la revalorización de algunos aspectos de estas escuelas, como la formación técnica y su utilidad social; la construcción de representaciones específicamente localizadas que

³ CONALEP es la forma abreviada con la que se conoce al «Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica», un subsistema de educación media superior que otorga una formación técnica especializada y desde hace unos años el título de bachiller; es decir, se trata de un bachillerato tecnológico. El nopal, por su parte, es una planta cactácea, cuyos tallos y palas excretan mucílago cuando se cortan. Con el término se alude a alguien tonto —baboso—, poco inteligente, y también es una manera discriminatoria de llamar al campesinado mexicano. La expresión que usa el entrevistado es una combinación de ambas palabras con una fuerte carga clasista, despectiva y discriminatoria.

marcan distinciones entre la propia escuela y todas las demás pertenecientes a un mismo tipo, sistema o colonia estigmatizadas («esta escuela no es como otras del barrio»); o la introducción de matices, ya sea incluyendo aspectos positivos y negativos en la descripción de la propia escuela o aceptando y rechazando simultáneamente generalizaciones comunes sobre esas escuelas («hay buenos y malos profesores como en cualquier otra escuela»). En algunos casos, incluso, el descrédito de la propia escuela puede asumirse como un desafío que fortalece el sentido de pertenencia y compromiso con la propia comunidad, para confrontar esos prejuicios y estereotipos negativos que priman en la opinión pública.

Primero vamos a empezar con lo que no me gusta, que la escuela está como... con bajos recursos; es muy, muy viejita y a veces los salones, volteas al techo y ves que se está casi cayendo. Pero... eso es lo que me gusta, que... a pesar de que no tenga muchas cosas, salen buenas personas, salen personas que triunfan en la vida, por ejemplo, en mi deporte, en el fútbol eh... entrenamos en una cancha de tierra, hay... basura y piedrotas y ahí te tropiezas ¿no?, pero, pues hemos sido siete años campeones y es lo que me gusta... que a pesar de que estamos muy abajo, podemos salir muy adelante. (E-48, Ulises, 16 años, Tijuana, Baja California).

Ulises reconoce a lo largo de su relato las precariedades de su escuela, incluso la mala reputación social que se le atribuye, pero al mismo tiempo retoma estas desventajas para exaltar sus logros y priorizar logros deportivos que desvían el foco de atención de lo estrictamente escolar. La resistencia al estigma forma parte de sus luchas por pertenecer y a la vez proteger sus propios mundos internos.

En estos contextos, las tensiones en torno a la pertenencia escolar, sin embargo, no solo provienen de afuera; diversas formas de exclusión se generan dentro de las mismas a través de diferentes prácticas, acciones o relaciones. No ser reconocido, escuchado o tomado en serio; ser estigmatizado, rechazado o ignorado; sentirse alienado o alejado de las prácticas y conocimientos educativos, pueden considerarse como formas de exclusión desde adentro que socavan las posibilidades de una pertenencia plena (Tarabini, Jacovkis y Montes, 2018).

La expansión educativa no es solo el resultado de diversas políticas públicas, sino también de una creciente y paulatina valoración de la escuela entre los sectores populares como una parte integral de la adolescencia; este cambio ha sido particularmente notable en el caso de las mujeres. La escuela se constituye así, para muchos jóvenes, como un lugar apropiado y significativo para esta etapa de sus vidas; un lugar de interacción con pares y amigos, y como un espacio de integración, sociabilidad y pertenencia (Weiss, 2012). Sin embargo, tal como lo han documentado diferentes estudios, la incorporación de estos nuevos públicos escolares desencadenó conflictos y desacoples (Guerra, 2012). Diferentes prácticas, estéticas e identidades de los sectores populares suelen ser rechazadas en las escuelas sin mayor fundamento que la rigidez de una cultura institucional que se resiste y/o rechaza la diversidad, o se hace eco de las estigmatizaciones que predominan en la esfera pública.

Durante nuestro trabajo de campo en escuelas de diversas ciudades de México, muchos estudiantes se quejaban en las entrevistas sobre la prohibición de usar *piercings*, aretes, cortes o colores de cabello «no tradicionales», junto a la exigencia de un estricto cumplimiento en el uso del uniforme. Estas regulaciones sobre las formas de pertenecer, generalmente impuestas de manera autoritaria y sin explicaciones claras de los motivos, les impiden a los adolescentes ser vistos como ellos quieren mostrarse. En estos casos, el dilema reside entre los deseos de pertenecer a un espacio que se reconoce como propio de la adolescencia, por un lado, y el mantenimiento y respeto de la propia individualidad y autenticidad, por otro, particularmente relevantes en el desarrollo adolescente.

En una escuela de la ciudad de Tijuana, en la frontera norte del país, entrevistamos a un adolescente que, con algunas dificultades, cursaba el segundo semestre del bachillerato. Saúl nos contó en aquella oportunidad que durante mucho tiempo había esperado terminar la secundaria y ser «más grande» para poder dejarse crecer el pelo y hacerse el corte que deseaba; sin embargo, para su sorpresa, a los pocos días de iniciar el nuevo nivel escolar le obligaron a cortarse el cabello inmediatamente:

«El prefecto sí me echaba carrilla, me decía que eso era nada más para mujeres, y que quién sabe qué tanto..., es muy machista el prefecto de la mañana, que eso solo era para mujeres. Y la [prefecta] de la tarde solo me dijo: ¡córtate el pelo! No quiero que estés aquí con el pelo largo, y menos con esas trencitas» (E-72, Saúl, 15 años, Tijuana, Baja California).

La escuela es para Saúl «un lugar para hacer amigos, para tener un futuro mejor, para aprender nuevas cosas», como él mismo lo expresaba, pero al mismo tiempo se transforma en un lugar donde sus propias elecciones sobre cómo quiere ser y presentarse ante los demás no son aceptadas ni respetadas.

Los comentarios de los prefectos evidencian la persistencia de estereotipos tradicionales de género que parecen imponerse como criterios de pertenencia en una institución conservadora y desfasada, con poco o nulo reconocimiento de las nuevas identidades juveniles. Esto se extiende al rechazo o escaso esfuerzo por incorporar y reconocer en la comunidad escolar la diversidad sexogenérica. Paradójicamente, este aspecto restrictivo, homogenizador y poco respetuoso de las diversidades, propio del proyecto de pertenencia que tiende a imponerse en el espacio escolar, resultó más evidente para muchos jóvenes con el cierre de escuelas y la suspensión de la presencialidad debido a la pandemia por COVID-19. Así, muchos estudiantes destacaban la suspensión de esas restricciones autoritarias con las clases en línea, donde se sentían más libres de ser ellos mismos, al no ser vistos ni vigilados, ya que la mayoría apagaban sus cámaras durante las clases.

[...] lo sigo prefiriendo un poquito más [el régimen a distancia] que el presencial porque, como ya te dije, odio el régimen de llevar uniforme, levantarse a las 7 de la mañana, tener que cortarse el pelo... soy una persona que le interesa mucho mi estética, entonces sí me incomoda mucho el tema del pelo. Al final de cuentas... no es que me moleste tanto el régimen, es que eres más libre realmente en la forma que te expresas, eres más libre en la forma de vestir, [...] entonces eres un poco más libre, puedes tomar clases en pijama... (E-4, Paul, 17 años, Nezahualcóyotl, Estado de México)⁴

Más que de la virtualidad durante la pandemia, el relato de Paul nos habla de las restricciones que impone un proyecto de pertenencia escolar que no reconoce ni respeta el derecho de las y los estudiantes a su autenticidad individual y evidencia las dificultades para construir un espacio del que sus estudiantes se sientan parte mientras

⁴ Esta cita corresponde a un proyecto actualmente en curso sobre «Adolescencia y Pandemia en México» desarrollado por uno de los autores.

se mantenga e imponga (consciente o inconscientemente) un proyecto hegemónico uniformador y poco democrático.

En la mayor parte de los casos, estas reglas y otras relacionadas con la convivencia escolar, no son objeto de discusión o negociación con los propios jóvenes. Generalmente son definidas por las autoridades escolares (muchas veces en niveles superiores al propio establecimiento) y aceptadas por los padres, pero impuestas a los estudiantes. El cuestionamiento hacia la imposición autoritaria de reglas restrictivas y arbitrarias, muchas veces poco claras, es una crítica común en muchos espacios escolares; en estos casos, como señalan diversos estudios (Tapia, Pantoja y Fierro, 2010; Páramo, 2016; Saraví, Bayón y Azaola, 2020), el reclamo de los estudiantes es que su opinión sea escuchada a la hora de tomar decisiones sobre el espacio y la dinámica escolar o que estas, al menos, sean justificadas y explicadas al conjunto de la comunidad. Como señalan Savegnago y Castro (2020), la distancia y falta de diálogo dificultan la creación de un ambiente escolar creativo e imaginativo donde los jóvenes se sientan invitados a participar. La pertenencia sin participación, que desde la literatura especializada representa un contrasentido, puede conducir a formas de pertenencia subordinada o a nuevos dilemas sobre la misma legitimidad de la escuela como un espacio de pertenencia para adolescentes.

3.2 LA PERTENENCIA AL BARRIO

Diversos análisis sobre las prácticas cotidianas destacan la centralidad del lugar para las identidades de clase (Preece, 2020). Por un lado, la pertenencia tiene un importante componente performativo, o dicho en otros términos, es a través de diversas prácticas que se establece cómo la gente pertenece, quién pertenece y cómo nos relacionamos con los lugares (Bell, 1999; Cuervo y Wyn, 2017); por otro lado, estas prácticas asociadas al lugar de pertenencia resultan indisociables de la condición de clase, o para decirlo con Bourdieu (1999), el habitus de clase tiene también una dimensión espacial. En décadas recientes, no solo la ecología de la desigualdad se ha modificado, sino también la experiencia misma de «la ciudad» o de vivir «en» la ciudad, profundizándose las brechas que separan en sus prácticas y experiencias urbanas a los grupos privilegiados y

desfavorecidos. La coexistencia de ciudades profundamente desiguales en el mismo espacio urbano, no puede ser entendida sin un análisis de los factores socioculturales que moldean y marcan la sociabilidad urbana y la relación e interacción con el «otro» (Bayón y Saraví, 2013).

Las ciudades latinoamericanas son un ejemplo paradigmático de este proceso: tanto los patrones residenciales como los espacios de sociabilidad urbana, desde inicios de los años 1990 han estado cada vez más divididos por fronteras de clase (Segura, 2014). Estos diferentes lugares son el foco de disputas culturales y discursivas que los asocian con distintas representaciones. Así, por ejemplo, algunas zonas son percibidas como «feas y peligrosas» y otras como «decentes y respetables». Estos atributos consolidan y legitiman una jerarquía social y una evaluación moral; como lo señala Harvey (1996), «la denigración de los lugares de los otros es una manera de reafirmar la factibilidad y el incipiente poder del lugar propio» (p. 32).

Este proceso de fragmentación urbana ha transformado la vida cotidiana de los jóvenes de diferentes maneras, imprimiendo una marcada condición de clase a la experiencia de pertenencia al lugar. En consonancia con la expansión de los barrios cerrados, el creciente sentimiento de temor e inseguridad urbana, y la privatización de los espacios públicos y áreas de ocio y entretenimiento, la experiencia urbana de los jóvenes privilegiados se ha desincrustado del espacio local e incluso de la ciudad (Ursin, 2012; Saraví, 2015b). En contraste, para los jóvenes de sectores populares el barrio mantiene su centralidad como espacio de socialización, como fuente de normas sociales y como locus de formación identitaria; el barrio es espacial, social y simbólico a la vez (Watt y Smets, 2014). Para decirlo en términos simplificados, la contracara de la desincrustación territorial de los jóvenes de clases privilegiadas ha sido la persistente y creciente incrustación al territorio local de los jóvenes de sectores populares.

Para estos jóvenes, las esquinas, los espacios públicos abiertos y las tiendas de conveniencia son lugares comunes para encontrarse con amigos o simplemente pasar su tiempo libre. La vida callejera se expresa de maneras diversas en «las canchas», «las barras» y «las esquinas». Cada uno de estos espacios representa una manera diferente y particular de ser joven en la colonia, «lugares portados» en el propio cuerpo, lo que, al

mismo tiempo, permite a los jóvenes saberse «dentro» del barrio (Moncrieff, 2021, p. 120). En su investigación etnográfica sobre cómo construyen pertenencia los jóvenes varones en una colonia popular fuertemente estigmatizada de la periferia oriente de la Ciudad de México, en consonancia con la observación inicial de este apartado, Moncrieff (2021) destaca la centralidad performativa de la expresión *ser barrio* en estos contextos:

El barrio y la expresión *ser barrio* se entienden como límite, como noción territorial, simbólica y emocional. *Soy barrio* es una manera de ser, un lenguaje donde se entrecruza la clase, el espacio y el cuerpo como elementos performativos de la pertenencia. No hay solo una manera de ser barrio entre los jóvenes de la colonia. Es un proceso que depende de lo que queda «afuera», es decir, lo no-barrio, lo fresa, lo mamón, «los ricos», lo clasemediero, lo adulto, lo «serio», «lo mejor», lo «formal», La Roma, lo güero e, incluso, lo amanerado. Este sentido de pertenencia juega con la lealtad hacia una clase, un género, un territorio, un cuerpo, entre otras categorías sociales. (p. 224)

En contraste, las mujeres jóvenes que habitan en colonias populares como estas suelen pasar muchas horas encerradas en sus casas. Como estudios previos han mostrado, su movilidad es limitada y controlada, especialmente en contextos donde la inseguridad, las concepciones tradicionales de género y la cultura machista están profundamente extendidas (Bayón, 2017; Pérez Sainz, 2018); muchas jóvenes todavía necesitan permisos masculinos para «salir» de sus casas. En este contexto, sus movimientos se limitan a visitar parientes, amigos o comprar en los mercados locales más cercanos, el cual constituye el espacio público dominante en sus vidas cotidianas. Es decir, procesos genéricamente diferenciados conducen igualmente a que los y las jóvenes de sectores populares dependan cada vez más de sus redes locales de familiares y amigos (Warr, 2015).

De esta manera, paralelo a la fragmentación urbana, la vida cotidiana de los jóvenes desfavorecidos se vuelve más territorializada, incrustada localmente y anclada en sus barrios, pero barrios que concentran numerosas desventajas y son cada vez más estigmatizados (Waquant, Slater y Pereira, 2014). La clase y la estigmatización territorial constituyen poderosas herramientas de construcción de la otredad y de devaluación de los grupos desfavorecidos y de sus lugares, lo que tiene un fuerte impacto en la sociabilidad urbana (Bayón, 2015). Con esto pretendemos llamar la atención sobre

el hecho de que la experiencia del lugar en áreas relegadas no se limita a la vida en el propio espacio local, sino que se extiende a los modos en que la ciudad exterior es vivida y significada, principalmente a través de la forma en que se es tratado y percibido fuera del «propio» lugar.

Una extensa literatura ha dado cuenta ya, que la estigmatización criminalizante de los pobres y sus lugares en general recae más fuertemente sobre los jóvenes (Misse, 2010; Rodríguez Alzueta, 2016). Ser joven y residir en áreas periféricas supone ser visualizado como «peligroso», «violento», «vago», «delincuente» o «adicto». El estigma territorial construye y fija a los jóvenes de estos barrios como un grupo homogéneo y negativizado. Así, se espera que se encuentren y se mantengan en ciertos lugares, mientras que son despreciados, rechazados o controlados en otros, experimentando exclusión material y simbólica para ocupar determinados espacios y moverse libremente en la ciudad (Crossley, 2017). Investigaciones etnográficas en países como Argentina, Brasil, México y muchos otros de la región han reportado cómo los jóvenes de las periferias urbanas son objeto de temor y desprecio en sus interacciones con otros, de sospecha y rechazo en espacios públicos, y vigilados, e incluso detenidos y/o maltratados, por la policía o guardias de seguridad privada cuando salen de sus barrios (Bayón y Saraví, 2013; Segura, 2017; Saraví y Serrano, 2020; Moncrieff, 2021; Misse, 2010; Correa et al., 2016).

Esta combinación de prácticas sutiles y explícitas de violencia simbólica (y a veces física) y de construcción de fronteras espaciales y morales hacen que los jóvenes no solo sean rechazados, sino que ellos mismos se sientan «fuera de lugar» o incómodos en la ciudad exterior (Creswell, 1996). La vergüenza sobre sus propios barrios y condiciones de vida es un efecto indirecto y perverso que también bloquea o condiciona la interacción social con el resto de la sociedad. Todos estos aspectos tienen como consecuencia (buscada o no) acentuar el cierre en el espacio local y limitar la vida social al propio barrio. Es el caso de Esteban, un joven residente en un barrio muy precario de la ciudad de Tuxtla, capital del Estado de Chiapas, al sur del país: «Aquí, con mis amigos nos conocemos muy bien entre nosotros, no tenemos que ocultar nada, nos aceptamos como somos;

es por eso que prefiero estar acá y no en otras partes de la ciudad» (citado en Saraví y Serrano, 2020).

En estos contextos, la construcción de una pertenencia genera, entre los jóvenes residentes de estas periferias, reacciones y sentimientos ambivalentes y contradictorios con diversas implicaciones para su bienestar social y subjetivo (Warr, 2015). Por un lado, un conjunto de procesos estructurales y sociales empujan hacia un creciente encapsulamiento de sus experiencias urbanas en el espacio local del barrio o la colonia, y al mismo tiempo, por otro lado, las desventajas y estigmas que pesan sobre estos espacios promueven y/o acentúan sus condiciones de exclusión, subordinación y desprecio social. En este sentido, el apego y la pertenencia al espacio local entre los jóvenes dista de ser una experiencia homogénea: algunos se identifican con su barrio o colonia e incluso exacerbaban un sentido de pertenencia territorial local (muchas veces a costa de una acentuada exclusión social); otros lo rechazan, se aíslan, rehúyen la vida pública local y anhelan el momento de poder migrar; la mayoría experimenta contradicciones y sentimientos ambivalentes que intentan resolver a través de diferentes estrategias. En muchos de sus relatos, las visiones negativas que predominan sobre sus barrios suelen ir acompañadas con percepciones más matizadas que naturalizan e invisibilizan las desventajas y destacan otros aspectos positivos. Así, conscientes de que su colonia «es conocida como lo peor de la ciudad», también mencionan que «la gente habla sin saber», «que no saben cómo es vivir acá», «que es un lugar tranquilo».

Skeggs (1997) ha señalado que «la respetabilidad es uno de los significantes de clase más ubicuos. Informa cómo hablamos, a quién, cómo clasificamos a otros, qué estudiamos y cómo sabemos quiénes somos (o quiénes no somos)» y luego añade que la «respetabilidad es con frecuencia la preocupación de quienes son visualizados por carecer de esta [...] los sectores desfavorecidos, constantemente clasificados como peligrosos, contaminantes, amenazantes, patológicos y sin respeto» (p. 1). Es esta

respetabilidad, precisamente, la que muchos jóvenes buscan rescatar para dignificar sus propios barrios como lugar de pertenencia.

Resignificando algunos atributos del barrio, construyendo imágenes matizadas del lugar y de sí mismos, o incluso confrontando y exacerbando rasgos estigmatizantes, los jóvenes buscan resistir los estigmas y dignificar un sentido de pertenencia. Como lo han observado Kopper y Richmond (2020) para el caso de las favelas en Brasil, las periferias pueden tornarse incluso en un lugar de enunciación desde el cual y con el cual se confronta la hostilidad y desprecio social. A través de diferentes manifestaciones artísticas, como son el hip-hop, el rap, la cumbia y otras formas de arte urbano, los jóvenes de las periferias urbanas populares, en diversas ciudades latinoamericanas, reivindicán el propio barrio como un espacio de memoria, afectos y adhesión en sus vidas cotidianas (Bayón y Moncrieff, 2022). Sin embargo, el sentido de pertenencia de estos jóvenes sigue siendo un terreno de confrontación entre fuerzas contradictorias sobre cómo hacerse un lugar en la sociedad.

3.3 PERTENENCIA COMUNITARIA

América Latina es la región con el mayor porcentaje de población indígena en el mundo: 8,5% del total de la población (casi 55 millones de habitantes) se identifica como indígena (ILO, 2019). Pertenecen a diferentes grupos étnicos, muchos de los cuales (casi 20%) han perdido sus lenguas nativas, hablan solo español o portugués, y viven en diferentes contextos, como ciudades, áreas rurales, comunidades autónomas, campos de cultivo (como jornaleros) o áreas remotas, como el Amazonas. México es uno de los países de la región que aporta el mayor caudal de población indígena: poco más de 7 millones de sus habitantes hablan una lengua indígena, y las estimaciones sobre la cantidad de personas que se reconocen como indígenas varían entre 17 y 25 millones. Tanto en la región como en el país, a pesar de su diversidad, en términos generales las comunidades indígenas enfrentan cambios rápidos y significativos que impactan particularmente a las generaciones más jóvenes. La pertenencia entre los jóvenes indígenas es un ejemplo paradigmático de estas tensiones y dilemas en un mundo

cambiante; como observa Wright (2015), «para los pueblos indígenas los terrenos de la pertenencia y la ciudadanía son particularmente complejos y disputados» (p. 36).

En las comunidades indígenas, la pertenencia está fuertemente ligada a los territorios locales, tanto en términos de sus dimensiones sociales y materiales, como en sus componentes humanos y no humanos (paisajes, animales, clima, vegetación, etc.). Estas comunidades tradicionalmente han dependido de sus tierras y recursos naturales no solo para satisfacer sus necesidades económicas y materiales, sino también para construir sus cosmovisiones sobre el mundo y su lugar en el mundo. En este sentido, la pertenencia supone una fuerte y entrelazada relación entre la vida social de sus comunidades y sus tierras, sus animales, su naturaleza y el ecosistema en su conjunto. Dicha pertenencia, sin embargo, no está exenta de tensiones y contradicciones.

Muchos jóvenes indígenas todavía experimentan la pertenencia comunitaria de manera activa y performativa, mediante un conjunto de prácticas cotidianas relacionadas con actividades domésticas y familiares, con su vida comunitaria y con su medioambiente natural (Bertely, Saraví y Abrantes, 2013; Pérez Ruiz y Valladares, 2014). Como lo explica una adolescente nahua de la Huasteca Veracruzana en México: «Como mujer joven en nuestra comunidad, además de estudiar, ayudamos a nuestras mamás a hacer tortillas, traer agua a la casa y lavar la ropa en el pozo; los varones tienen que ir con nuestros padres a arar la tierra y recoger la cosecha» (citado en Bertely, Saraví y Abrantes, 2013, p. 60).

Sin embargo, esta experiencia de pertenencia está atravesada por condiciones estructurales desfavorables en la mayor parte de los pueblos indígenas de la región. Si bien la asociación de las comunidades indígenas con la privación está marcada por una visión occidental de lo que significa el bienestar, y en muchas de estas comunidades predomina un sentido diferente de bienestar basado en el *buen vivir*, hay factores estructurales que constriñen el disfrute de este *buen vivir*. De acuerdo con datos de la Organización Internacional del Trabajo (ILO, 2019), los indígenas en Latinoamérica tienen más del doble de probabilidad de estar en extrema pobreza comparado con sus contrapartes no indígenas (7,2% vs 2,8%). Están fuertemente sobrerrepresentados en la extrema pobreza: mientras que los pueblos indígenas representan 8,5% de la población total, son casi un tercio de los pobres extremos en el continente (29%). Además, sus

territorios están en constante amenaza: el cambio climático, la degradación de los suelos y la sobreexplotación de los recursos naturales limitan fuertemente sus fuentes de sustento y ocupaciones tradicionales (ILO, 2019). Además, en muchos casos, son directamente expulsados de sus tierras y territorios por los agronegocios, el extractivismo global o los proyectos públicos de infraestructura (Valladares, 2014). En este contexto, de manera creciente, la migración se constituye en una alternativa o una necesidad en la vida de muchísimos jóvenes indígenas.

La migración ciertamente afecta la pertenencia comunitaria, y los jóvenes suelen sentirse divididos entre el apego y compromiso con la familia, la comunidad y el territorio, por un lado, y la necesidad, y a veces el deseo, de migrar para mejorar su situación económica y conocer nuevas cosas, lugares y experiencias, por el otro. Actualmente, en América Latina hay más indígenas viviendo en las ciudades (52%) que en áreas rurales (48%). De esta manera, el sentido de pertenencia comunitaria se ha visto debilitado o reformulado, y las identidades y subjetividades juveniles puestas bajo tensión y cuestionamiento. «Nosotros nos damos cuenta de que nos gustaría regresar a la montaña, pero allá no hay trabajos ni escuelas», dice un grupo de jóvenes mixtecos del estado de Guerrero en México; extrañan la montaña, los ríos y las fiestas de la comunidad (citado en UNICEF, 2011). Aquellos jóvenes que permanecen en sus comunidades padecen la precariedad y la extinción de sus territorios, mientras que los jóvenes migrantes resisten el desarraigo manteniendo vivas sus redes locales, visitando a sus comunidades en fechas especiales, y algunos otros incluso, creando un significativo movimiento de hip-hop y rap indígena que combina la impronta urbana con la evocación de sus identidades étnicas y pertenencia comunitaria (Pérez Ruiz y Valladares, 2014).

De esta manera, la creciente expansión educativa entre estos sectores y la consecuente emergencia de una nueva experiencia escolar adolescente, el acceso a nuevas tecnologías, la participación activa en diferentes redes sociales y las vivencias urbanas asociadas a la migración, transitoria o permanente, hacia grandes ciudades del país y el exterior transforman la experiencia de pertenencia comunitaria de estos jóvenes, atravesada por múltiples tensiones. Por un lado, la participación en tareas domésticas, los trabajos familiares y comunitarios, o las festividades y ceremonias de la comunidad, donde se involucran lo social y la naturaleza, y en las cuales conviven e interactúan

diferentes generaciones, han sido tradicionalmente, y continúan siendo, parte de los modos activos y las prácticas con las que se construye pertenencia y un sentido de lugar e identidad en el mundo (Mee y Wright, 2009; Bertely, Saraví y Abrantes, 2013). Pero, al mismo tiempo, en muchas de estas comunidades la participación de los jóvenes, y especialmente de las mujeres jóvenes, en asuntos públicos y privados, es todavía limitada y restringida por patrones tradicionales de vida familiar y comunitaria en los que predominan relaciones autoritarias y de poder entre géneros y generaciones.

Las nuevas experiencias y perspectivas de las generaciones más jóvenes a las que nos referíamos antes (escolarización, redes sociales, migración, etc.) promueven nuevas expectativas y conducen a una creciente propensión a cuestionar la persistencia de esas estructuras familiares y comunitarias patriarcales y gerontocráticas. Si bien la pertenencia comunitaria es central para el *buen vivir*, la misma es vivida como una condición contradictoria que limita sus oportunidades de autoexpresión y toma de decisiones independiente. En las narrativas de los y las jóvenes indígenas entrevistadas se evidencia la demanda por más autonomía para expresar sus opiniones y hacer sus propias elecciones de vida. «No queremos casarnos tan pronto», dice, por ejemplo, un grupo de adolescentes de las montañas de Guerrero; «los chicos y las chicas deberían tener la misma libertad de elegir cuándo y con quién casarse», plantea un grupo de adolescentes de Chiapas y concluyen con una demanda común: «Queremos ser escuchados en nuestras comunidades» (citado en UNICEF, 2011). La pertenencia, como señalamos previamente, es un proceso y no una condición estática; los movimientos de jóvenes y mujeres indígenas están moldeando y disputando este proceso en un contexto cambiante y de acoso a sus territorios, lo cual genera múltiples tensiones sociales y subjetivas, comunitarias e individuales entre las generaciones más jóvenes.

4. CONCLUSIONES

La pertenencia no es una cualidad fija, un estatus o una «condición» predeterminada. En los tres espacios aquí explorados, la pertenencia emerge como un proceso fluido y dinámico, donde el involucramiento activo de las y los jóvenes suele estar atravesado por tensiones y contradicciones que afectan su bienestar, su construcción identitaria y su autoestima. El análisis previo evidencia que la construcción de pertenencia, en contextos atravesados por diferentes desventajas sociales y materiales, constituye una experiencia contradictoria, cambiante y disputada, donde las emociones, la autenticidad, el poder y la (des)valorización social entran en juego.

Como proceso social, la pertenencia está condicionada por relaciones de poder, interacciones y contextos. En este sentido, la desigualdad social moldea las condiciones, luchas y formas de pertenencia de distintos grupos de jóvenes. Nuestro análisis se centró en la construcción de pertenencia en tres espacios diferentes: la escuela, el barrio y la comunidad, pero todos ellos «habitados» por grupos subalternos sometidos a múltiples precariedades y desventajas. Los jóvenes, mujeres y varones con los que hemos trabajado, lejos de tener la posibilidad de una pertenencia electiva, tienen que lidiar con la construcción de pertenencia en espacios estigmatizados, socialmente devaluados, con privaciones materiales y en los cuales sus oportunidades de participación son limitadas por estructuras tradicionales y autoritarias, ya sea institucionales o comunitarias.

En este sentido, hemos resaltado que no solo hay diferentes formas de pertenecer, sino jerarquías de pertenencia. Cuando nos centramos en los grupos desfavorecidos, la pertenencia puede implicar negociación y resistencia, pero también subordinación, resignación, e incluso sumisión.

Aun bajo estas condiciones negativas o desfavorables, hemos visto también que los jóvenes resisten e intentan encontrar y construir lugares de pertenencia, buscando dignificarse a sí mismos y a sus identidades. Estar posicionado en un lugar social marginalizado o estigmatizado con frecuencia supone una carga adicional en la construcción de pertenencia, ya que requiere de una constante desafiliación o desidentificación de uno mismo respecto a dicho posicionamiento (Kuurne y Vieno,

2021). Aquí, se pone en juego un trabajo social, pero también subjetivo, de dignificación y reconocimiento necesario para poder seguir adelante.

En los diversos espacios analizados, vimos cómo los jóvenes despliegan diferentes herramientas retóricas y estratégicas como respuesta a la estigmatización y desvalorización de sus lugares de pertenencia. Estos procesos de desidentificación/resignificación nos remiten a las tácticas, esas resistencias subordinadas caracterizada por la plasticidad y lo ambivalente del comportamiento y usos nuevos del orden vigente para crear recursos en lo cotidiano y dotar al mundo social de nuevos sentidos (De Certeau, 1996, pp. 43-44).

Nuestro análisis también muestra que las condiciones estructurales y las dinámicas comunitarias del espacio local tienen un papel clave en este proceso de construcción de pertenencia y en la formación de las subjetividades juveniles. Desde una perspectiva relacional, el bienestar de las y los jóvenes, incluso el bienestar subjetivo, no puede ser entendido como un asunto puramente individual, sino como un proceso constreñido y activado por el contexto, tanto en términos sociales, como físicos y estructurales.

Finalmente, los espacios analizados ponen de relieve la intersección entre diferentes fuentes de desigualdad (clase, género, etnia y lugar de residencia) y relaciones de poder. En particular, la condición de género emerge como una dimensión que atraviesa el proceso de construcción de pertenencia de las y los jóvenes. En las escuelas, colonias populares y comunidades indígenas, de diferentes formas, la persistencia de modelos hegemónicos patriarcales y heteronormativos acentúa los conflictos y tensiones que enfrentan las jóvenes mujeres y las diversidades sexogenéricas en la construcción de pertenencia en dichos espacios.

En síntesis, la construcción de pertenencia en la sociedad contemporánea es un proceso complejo, fluido y multidimensional no exento de costos, tensiones y ambivalencias a nivel social y emocional. Tomando en cuenta que la pertenencia conecta lo individual con lo social (May, 2011), el análisis realizado muestra la relevancia que adquiere este proceso en una etapa del curso de vida, como es la juventud, caracterizada por la exploración identitaria y la búsqueda por hacerse/encontrar un lugar en la sociedad

y en el mundo. En este sentido, sugerimos que es allí donde podemos encontrar las claves de malestares sociales y subjetivos que aquejan a muchos jóvenes de hoy, así como el campo de sus luchas y resistencias por «hacerse» un lugar en la sociedad y en el mundo.

RECIBIDO: 13 DE NOVIEMBRE DE 2021

ACEPTADO: 29 DE JULIO DE 2022

REFERENCIAS

- AGUERRONDO, I. (2008). Altering the model: The challenge of achieving inclusion. *Prospects*, 38, 47-63.
- ANTONSICH, M. (2010). Searching for belonging. An analytical framework. *Geography Compass*, (4/6), 644-659. DOI: 10.1111/j.1749-8198.2009.00317.x
- BAUMEISTER, R. y LEARY, M. (1995). The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497-529.
- BAUMAN, Z. (2000). *Liquid modernity*. Polity Press.
- BAYÓN, M. C. (2015). *La integración excluyente. Experiencias, discursos y representaciones de la pobreza urbana en México*. Instituto de Investigaciones Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México/Bonilla-Artigas Editores.
- _____. (2017). Accumulating disadvantages, multiplying inequalities. Biographies of poverty in Mexico City. *Journal of Poverty*, 2(2), 97-119.
- BAYÓN, M. C. y MONCRIEFF, H. (2022). Estigmas, performatividad y resistencias. Deconstruyendo las figuras demonizadas de jóvenes de sectores populares en América Latina. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 17(1), 63-80.
- BAYÓN, M. C. y SARAVÍ, G. (2013). The cultural dimensions of urban fragmentation. Segregation, sociability, and inequality in Mexico City. *Latin American Perspectives*, 40(2), 35-52.
- _____. (2019). La experiencia escolar como experiencia de clase: fronteras morales, estigmas y resistencias. *Desacatos*, (59), 68-85.

-
- BECK, U. y BECK, E. (2001). *Individualization. Institutionalized individualism and its social and political consequences*. Sage.
- BELL, V. (1999). Performativity and belonging: An introduction. *Theory, Culture and Society*, 16(2), 1-10. DOI: [10.1177/02632769922050511](https://doi.org/10.1177/02632769922050511)
- BERTELY, M., SARAVÍ, G. y ABRANTES, P. (2013). *Adolescentes indígenas en México: Derechos e identidades emergentes*. UNICEF-CIESAS.
- BOURDIEU, P. (1988). Social Space and Symbolic Power. *Sociological Theory*, 7(1), 14-25. DOI: [10.2307/202060](https://doi.org/10.2307/202060)
- _____. (1999). *La miseria del mundo*. Fondo de Cultura Económica.
- CORRÊA, J. CECCHETTO, F. FARIAS, P. y LANNES FERNANDES, F. (2016). Poor Youths and «Pacification»: Dilemmas between Discourse and Practice from the Perspective of Young People about Policing in Rio de Janeiro's Favelas. *International Sociology*, 31(1), 100-120. DOI: [10.1177/0268580915615758](https://doi.org/10.1177/0268580915615758)
- CUERVO, H. y WYN, J. (2017). A longitudinal analysis of belonging: Temporal, performative and relational practices by young people in rural Australia. *Young*, 25(3), 219-234. DOI: [10.1177/1103308816669463](https://doi.org/10.1177/1103308816669463)
- DAYRELL, J. (2007). A scola «faz» a juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educ. Soc.*, 28(100), 1105-1128.
- DE CERTEAU, M. (1996). *La invención de lo cotidiano. El arte de hacer*. Universidad Iberoamericana/ITESO.
- FARRUGIA, D. (2017). Youth and spatiality: towards interdisciplinarity in youth studies. *Young*, 25(3), 209-218.
- GIDDENS, A. (1991). *Modernity and self identity*. Sandford University Press.
- GUERRA, M. I. (2012). Recorridos escolares. Jóvenes de sectores populares y escuela: encuentros y desencuentros a lo largo de la vida. En E. WEISS (Ed.), *Jóvenes y bachillerato* (pp. 243-266). Anuies.
- HABIB, S. y WARD, M. (2020). Introduction: investigating youth and belonging. En S. HABIB y M. WARD (Eds.), *Youth, Place and Theories of Belonging*. Routledge.
- HALSE, CH. (2018). Theories and theorizing of belonging. En Ch. HALSE (Ed.), *Interrogating Belonging for Young People in School*. Palgrave-MacMillan.
- HARVEY, D. (1996). *Justice, nature and the geography of difference*. Blackwell.

- ILO (INTERNATIONAL LABOUR ORGANIZATION). (2019). *Implementing the ILO indigenous and tribal peoples convention 169. Towards an inclusive, sustainable and just future*. ILO.
- KESSLER, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. IPEE/UNESCO.
- KOOPER, M. y RICHMOND, M. (2020). Apresentação: Situando o Sujeito das Periferias Urbanas. *Novos Estudos*, 39(1), 9-17.
- KUURNE, K. y VIENO, A. (2021). Developing the Concept of Belonging Work for Social Research. *Sociology*, published online first: September 13, 2021. DOI: i10.1177/00380385211037867.
- LAWLER, S. (2013). *Identity. Sociological Perspectives*. Polity Press.
- MAY, V. (2011). Self, belonging and social change. *Sociology*, 45(3), 363-378.
- MEE, K. y WRIGHT, S. (2009). Geographies of belonging. *Environment and Planning*, 41, 772-779.
- MISSE, M. (2010). Crime, Sujeito e Sujeição Criminal: Aspectos de uma Contribuição Analítica sobre a Categoria «Bandido». *Lua Nova*, 79, 15-38.
- MONCRIEFF, H. (2021). «Soy Barrio». *Jóvenes y sentidos de pertenencia en la periferia oriente de la Ciudad de México*. Tesis de doctorado, Posgrado en Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México.
- PÁRAMO RIESTRA, M. (2016). *Cuando los maestros nos interrumpen dando clases. El malestar en la escuela*. Colección Escuela y Juventud, UNAM/SEP.
- PAULIN, H., GARCÍA BASTÁN, G., D'ALOISIO, F., CARRERAS, R. y ARCE CASTELLO, V. (2017). Jóvenes, menosprecio y reconocimientos en la escuela y en el barrio. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, 3(9), 343-358.
- PEREYRA, A. (2008). La fragmentación de la oferta educativa en América Latina: La educación públicas vs. la educación privada. *Perfiles Educativos*, 30(120), 132-146.
- PÉREZ RUIZ, M. y VALLADARES, L. (Eds.). (2014). *Juventudes indígenas. De hip hop y protesta social en América Latina*. INAH.
- PÉREZ SAINZ, J. (2018). *Vidas Sitiadas. Jóvenes, Exclusión Laboral y Violencia Urbana en Centroamérica*. FLACSO.

-
- PREECE, J. (2020). Belonging in working-class neighborhoods: dis-identification, territorialization and biographies of people and place. *Urban Studies*, 57(4), 827-843.
- REITER, B. (2009). Inequality and school reform in Bahía, Brazil. *International Review of Education*, 55, 345-365.
- RODRIGUEZ ALZUETA, E. (Comp.). (2016). *Hacer bardo. Provocaciones, resistencias y derivas en jóvenes urbanos*. Malisia.
- SARAVÍ, G. (2015a). *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. Flacso/Ciesas.
- _____. (2015b). Youth experience of urban inequality: Space, class, and gender in Mexico. En J. WYN y H. CAHILL (Eds.), *Handbook of children and youth studies*. Springer.
- SARAVÍ, G., BAYÓN, M. C. y AZAOLA, M. (2020). Constructing school belonging(s) in disadvantaged urban spaces: adolescents' experiences and narratives in Mexico City. *Youth & Society*, 52(7), 1107-1127.
- SARAVÍ, G. y SERRANO, M. L. (2020). Jóvenes y territorio: dimensiones espaciales de vulnerabilidad en la transición a la adultez. En A. AGUILAR e I. ESCAMILLA (Coords.), *Expresiones de la Segregación Residencial y de la Pobreza en Contextos Urbanos y Metropolitanos*. Miguel Ángel Porrúa.
- SAVAGE, M., BAGNALL, G. y LONGHURST, B. (2005). *Globalization and belonging*. SAGE.
- SAVEGNAGO, S. y CASTRO L. de (2020). Meanings of school opportunities for youth of the popular classes in Rio de Janeiro. *Educacao e Realidade*, 45(1), 1-22.
- SEGURA, R. (2014). El Espacio urbano y la reproducción de las desigualdades. DesiguALdades.net, *working paper* N° 65 (pp. 1-28).
- _____. (2017). Ciudad, barreras de acceso y orden urbano. *Revista Argentina de Estudios de Juventud*, 11. Doi: <https://doi.org/10.24215/18524907e016>
- STAHL, G. y HABIB, S. (2017). Moving beyond the confines of the local: working-class students' conceptualizations of belonging and respectability. *Young*, 25(3), 268-285.
- SKEGGS, B. (1997). *Formation of Class and Gender: Becoming Respectable*. Routledge.
- TAPIA GARCÍA, G., PANTOJA PALACIOS, J. y FIERRO EVANS, C. (2010). ¿La escuela hace la diferencia. *RMIE*, 15(44), 197-225.

-
- TARABINI, A., JACOVKIS, J. y MONTES, A. (2018). Factors in educational exclusion: including the voice of the youth. *Journal of Youth Studies*, 18(6), 836-851.
- THERBORN, G. (2015). *Los campos de exterminio de la desigualdad*. Fondo de Cultura Económica.
- UNICEF (United Nations International Children's Emergency Fund). (2011). *Voces de jóvenes indígenas: adolescencias, etnicidades y ciudadanías en México* (eds. M. Bertely y G. Saraví). UNICEF-CIESAS.
- URSIN, M. (2002). The city is ours: the temporal construction of dominance among poor young men on the street in a Brazilian elite neighborhood. *Journal of Latin American Studies*, 44(3), 467-493.
- VALLADARES, L. (coord.). (2014). *Nuevas violencias en América Latina. Los derechos indígenas ante las políticas neoextractivistas y las políticas de seguridad*. UAM-I/Juan Pablos Editor.
- WACQUANT, L., SLATER, T. y BORGES, V. (2014). Territorial Stigmatization in Action. *Environment and Planning A: Economy and Space*, 46(6), 1270-1280. DOI: [10.1068/a4606ge](https://doi.org/10.1068/a4606ge)
- WARR, D. (2015). The ambivalent implications of strong belonging for young people living in poor neighborhoods. En J. WYN y H. CAHILL (Eds.), *Handbook of children and youth studies*. Springer.
- WATT, P. (2009). Living in an oasis: middle class disaffiliation and selective belonging in an English suburb. *Environment & Planning*, 41, 2874-2892.
- WATTS, P. y SMETS, P. (2014). Introduction. En P. WATTS y P. SMETS (Eds.), *Mobilities and Neighborhood Belonging in Cities and Suburbs*. Palgrave MacMillan.
- WEISS, E. (2012). Los estudiantes como jóvenes. El proceso de subjetivación. *Perfiles Educativos*, 34(135), 134-148.
- WRIGHT, S. (2015). More-than-human, emergent belongings: A weak theory approach. *Progress in Human Geography*, 39(4), 391-411.
- YUVAL-DAVIS, N. (2006). Belonging and the politics of belonging. *Patterns of Prejudice*, 40, 197-214.