

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/345454642>

Diversidad metodológica en la investigación psicosocial

Book · May 2018

CITATIONS

0

READS

463

11 authors, including:



Monica Ayala-Mira

Autonomous University of Baja California

13 PUBLICATIONS 12 CITATIONS

SEE PROFILE



Alfonso Díaz Tovar

Universidad Nacional Autónoma de México

17 PUBLICATIONS 11 CITATIONS

SEE PROFILE



Gloria Elizabeth García Hernández

Metropolitan Autonomous University

5 PUBLICATIONS 26 CITATIONS

SEE PROFILE



Emilia Cristina González-Machado

Autonomous University of Baja California

27 PUBLICATIONS 29 CITATIONS

SEE PROFILE

DIVERSIDAD METODOLÓGICA EN LA INVESTIGACIÓN PSICOSOCIAL

Mónica Ayala-Mira
Gloria Elizabeth García Hernández
(Coordinadoras)

**Universidad Autónoma de Baja California
Sociedad Mexicana de Psicología Social, A. C.**

2018

Diversidad metodológica en la investigación psicosocial / coordinadoras, Mónica Ayala-Mira y Gloria Elizabeth García Hernández.-- Mexicali, Baja California : Universidad Autónoma de Baja California ; México, D. F. : Sociedad Mexicana de Psicología Social, 2018.
338 p. ; 21 cm.

ISBN: 978-607-607-446-6 (UABC)

ISBN: 978-607-98044-0-4 (SOMEPSO)

1. Psicología social-- Metodología. 2. Investigación social -- Metodología. 3. Ayala-Mira, Mónica, coord. II. García Hernández, Gloria Elizabeth. III. Universidad Autónoma de Baja California. IV. Sociedad Mexicana de Psicología Social.
HM1033 D58 2018

Todos los derechos reservados. Esta obra no puede ser reeditada, reproducida en forma electrónica o impresa, fotocopiada, ni utilizada con fines de lucro sin la autorización por escrito del editor y/o el autor

Impreso y hecho en México / *Printed and made in Mexico*

ÍNDICE

Presentación	11
MÓNICA AYALA-MIRA Y GLORIA ELIZABETH GARCÍA HERNÁNDEZ	
La estrategia metodológica en la investigación social	19
MANUEL GONZÁLEZ NAVARRO	
El curso de vida en la investigación psicosocial: La trayectoria sexual reproductiva de un grupo de madres adolescentes viviendo en la pobreza	47
GLORIA ELIZABETH GARCÍA HERNÁNDEZ	
Producciones Narrativas para la comprensión del Liderazgo en Mujeres	87
MÓNICA AYALA-MIRA	
Nichos idenditarios: aproximación metodológica al estudio de jóvenes indígenas	131
ERNESTO ISRAEL SANTILLÁN ANGUIANO	
Prácticas y contextos socioeducativos de jóvenes en educación superior: modelo explicativo	157
EMILIA CRISTINA GONZÁLEZ MACHADO	

Metodología para el estudio del espacio público	187
ELSA DE JESÚS HERNÁNDEZ FUENTES	
Nhorhe Ya'rharhj: Identidades culturales en movimiento, mujeres de las montañas caminando el desierto	217
PAULA CRUZ RÍOS	
Narrativas de violencia. Filicidio, mujeres en prisión y trayectorias de vida	259
JAIME OLIVERA HERNÁNDEZ	
Lugares marcados por la masacre. Memoria y resistencia en un contexto de violencia	299
LILIAN PAOLA OVALLE, ALFONSO DÍAZ TOVAR Y ADOLFO SOTO CURIEL	
Autoras y autores	331

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA

Dr. Juan Manuel Ocegueda Hernández
RECTOR

Dr. Alfonso Vega López
SECRETARIO GENERAL

Dra. Blanca Rosa García Rivera
VICERRECTORA CAMPUS ENSENADA

Dr. Ángel Norzagaray Norzagaray
VICERRECTOR CAMPUS MEXICALI

Dra. María Eugenia Pérez Morales
VICERRECTORA CAMPUS TIJUANA

Dr. Jesús Adolfo Soto Curiel
DIRECTOR FACULTAD
DE CIENCIAS HUMANAS

Dra. Maura Hirales Pacheco
SUBDIRECTORA ACADÉMICA
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

Dr. Carlos David Solario Pérez
COORDINADOR ACADÉMICO
LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA

COMITÉ DIRECTIVO DE LA SOMEPSO

Héctor Manuel Cappello García
PRESIDENTE HONORARIO

Manuel González Navarro
PRESIDENTE

Josué Rafael Tinoco Amador
SECRETARIO EJECUTIVO

Ma. Irene Silva Silva
SECRETARIA DE FINANZAS

Salvador Arciga Bernal
SECRETARIO DE ORGANIZACIÓN

Jorge Mendoza García
SECRETARIO DE RELACIONES PÚBLICAS

José Juan Soto Ramírez
SECRETARIO DE PUBLICACIONES

COMITÉ DE ASUNTOS ACADÉMICOS, DE INVESTIGACIÓN Y PROFESIONALES

Gloria Elizabeth García
SALVADOR IVÁN RODRÍGUEZ PRECIADO

Pablo Fernández Christlieb
JOSÉ OCTAVIO NATERAS DOMÍNGUEZ
EULOGIO ROMERO RODRÍGUEZ

PRESENTACIÓN

*Mónica Ayala-Mira
Gloria Elizabeth García Hernández*

La publicación de un libro colectivo siempre es motivo de congratulación debido a que en él confluyen múltiples esfuerzos. En esta ocasión, el de las instituciones que respaldan esta obra: la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) y la Sociedad Mexicana de Psicología Social (SOMEPSO). La UABC cumplió recientemente, en 2017, 60 años y la Lic. en Psicología, 33 años, tiempo que se ha forjado en una tradición social y de trabajo comunitario. Del mismo modo, la SOMEPSO en el curso de este año estará cumpliendo ya su 34 aniversario, tiempo en que se ha comprometido con una psicología social reflexiva y crítica. Justo esta obra es el resultado de uno de los cuatro foros que se realizaron en 2017 entre la SOMEPSO y diversas universidades mexicanas. El Foro “La mirada psicosocial: metodologías, actores y procesos” se realizó el 4 de mayo en el campus de Mexicali de la UABC. Los ponentes fueron invitados a desarrollar los contenidos de sus presentaciones y en este libro se encuentra el fruto de ese esfuerzo.

Así fue como en Mexicali nos encontramos para intercambiar nuestras ideas y resultados de investigación y la intención de esta publicación es trascender ese foro para

compartirlo y ponerlo a disposición de otros psicólogos sociales y de otros áreas de conocimiento. Principalmente para hacerlo accesible a nuevas generaciones de estudiantes, a quienes pretendemos tener como interlocutores en una comunidad a nivel que cada vez se expande más y se diversifica.

Un libro sobre la diversidad metodológica en psicología social plantea antes que recetas sobre cómo hacer investigación psicosocial, un camino de preguntas con respuestas transitorias y miradas inacabadas. De experiencias de investigación que exigen, además, posicionamientos desde lo político a tradiciones epistemológicas aún en debate. De esta forma, el texto incluye trabajos empíricos con diversos fundamentos teóricos y sobre todo con distintas estrategias metodológicas que dan cuenta de las enormes posibilidades con las que hoy cuenta el trabajo de investigación en el campo de la psicología social. Del mismo modo, da cuenta de la apertura y el diálogo con otras disciplinas sociales, concretándose en la tan necesaria práctica transdisciplinar.

El libro lo abre Manuel González Navarro con una reflexión sobre “La estrategia metodológica en la investigación social”. Parte de autores clásicos en psicología social como Sheriff, Asch, Festinger y Moscovici para precisar el campo de la psicología social y sus diferentes puntos de partida, desde lo individual a lo social y de lo colectivo a lo individual. Establece más adelante la independencia de la psicología social como la disciplina que aborda las formas de vida que permiten, sustentan y reproducen a la sociedad. En este punto establece la relación inicial entre sujeto cognoscente y objeto para complejizarla hasta llegar a una doble relación entre sujetos cognoscentes, el-la investigador-a desde su contexto socio cultural e histórico y aquel que pro-

vee de elementos de orden teórico y metodológico. Discute cómo la definición de las estrategias metodológicas no son una serie de pasos a manera de receta, sino un proceso en donde convergen posiciones políticas traducidas a miradas epistemológicas, preguntas teóricas o necesidades prácticas ubicadas en un contexto socio-cultural e histórico, concluyendo que la metodología es una construcción social.

En el siguiente capítulo “El curso de vida en la investigación psicosocial: La trayectoria sexual reproductiva de un grupo de madres adolescentes viviendo en la pobreza” Gloria Elizabeth García Hernández, desde los estudios de género, analiza en primera instancia al curso de la vida y las transiciones hacia la vida adulta como conceptos que articulan lo macro y micro social, es decir, enlazan lo biográfico individual y lo histórico. Establece cómo los procesos de desigualdad social son diferenciados para hombres y mujeres y la forma en que el método biográfico permite acceder al curso de la vida, trayectoria reproductivas y transiciones en madres adolescentes en condiciones de pobreza. Centrando su atención, hacia el final del capítulo, en 5 elementos clave: la menarca, la unión, el inicio de la vida sexual, el primer embarazo y el nacimiento del primer hijo.

Siguiendo los estudios desde el género y feminismo, el capítulo “Producciones narrativas para la comprensión del liderazgo en Mujeres” Mónica Ayala-Mira aborda una metodología anclada en la epistemología feminista de los conocimientos situados. En la primera parte analiza, entre otras feministas a Sandra Harding y Donna Haraway en su crítica de la construcción del conocimiento para más adelante adentrarse en la propuesta metodológica de las producciones narrativas desarrollada por Balasch y Montenegro. En la segunda parte del capítulo lo dedica a su objeto

de estudio: el liderazgo en mujeres. En la última parte, aplica las producciones narrativas en un estudio exploratorio sobre el liderazgo en microempresarias del estado de Michoacán.

Por su parte, Ernesto Santillán desarrolla la propuesta de nichos identitarios para la aproximación a identidades juveniles indígenas. El capítulo se centra en su primera sección en la discusión del concepto de identidad y juventud enfatizando los mecanismos culturales asociados a las prácticas culturales e interacciones de los grupos en espacios socialmente determinados. En este punto es donde aparece el concepto de nicho identitario. El cual pretende articular la identidad en un espacio social y las interacciones. Finalmente, aborda a los nichos embebidos en una ecología simbólica a su vez inserta en prácticas culturales.

Siguiendo el tema de juventudes, en su capítulo Emilia Cristina González Machado “Prácticas y contextos socio-educativos de jóvenes en educación superior: modelo explicativo” construye un modelo estadístico para explicar el logro escolar en jóvenes de educación superior pública. En la primera parte de su texto hace una reflexión ontológica para posicionarse epistemológicamente y posteriormente, metodológicamente. Más adelante, especifica las preguntas y objetivos de la investigación. Por último, hace un recorrido muy puntual desde los instrumentos de medición, sus propiedades psicométricas y los análisis estadísticos que le permitieron construir el modelo.

En el trabajo de Elsa de Jesús Hernández Fuentes, titulado “Metodología para el estudio del espacio público” encontramos un acercamiento a los parques públicos ubicados en una zona periférica de la Ciudad de Mexicali, con un interés particular por estudiarlos más allá de sus dimensiones físicas para centrarse en su función social. A la auto-

ra le interesa abordar la dimensión simbólica de los parques así como los usos y significados que adquieren en el tiempo. Los recursos metodológicos fueron la observación, la memoria fotográfica y entrevistas. Los actores centrales en su análisis resultaron ser los jóvenes, aunque también identifica a niños, adultos, adultos mayores y comerciantes.

En el capítulo titulado “Nhorhe Ya’rharhj: Identidades culturales en movimiento, mujeres de las montañas caminando el desierto” de Paula Cruz Rios, encontramos un estudio que parte de la reflexión del lugar singular de la investigadora como mujer migrante de origen zapoteca; así desde ese posicionamiento compartido con las participantes en la investigación, recupera las voces de cuatro mujeres migrantes originarias del pueblo Yalálag, Oaxaca. Parte del concepto de identidades culturales y su intersección con las categorías de género, sexualidad, raza y etnicidad, como lugares de diferenciación y de opresión. Apoyada en el concepto de diáspora se posiciona frente a la identidad desde una forma híbrida, que se construye a través de la diferencia. Enfrentadas al nuevo contexto al que migraron, estas mujeres realizan una especie de traducción de códigos de su cultura indígena zapoteca a una cultura diferente, en donde la interseccionalidad de sus distintos lugares de opresión, agudizan y vulneran su condición: Sin embargo la autora encuentra que las mujeres hacen negociaciones para evitar la discriminación y el racismo. Así la migración es identificada como un punto crítico y de ruptura que da lugar a un nuevo arreglo entre identidad y diferencia.

Jaime Olivera Hernández nos acerca a un tema por demás complejo, bajo el título “Narrativas de violencia. Filicidio, mujeres en prisión y trayectorias de vida” se propone indagar sobre los sentidos y significados de la vida de mu-

jes en reclusión, acusadas y sentenciadas de asesinar a sus hijos, así se interesa por conocer sus experiencias marcadas por la violencia, el miedo, la injusticia, el estigma, la culpa, el encierro y la exclusión. El enfoque teórico del trabajo se ubica en la perspectiva de género, debido a la fuerte carga moral y social con que se suele evaluar la acción de estas mujeres que asesinan a sus hijos, pero también se incluye el enfoque fenomenológico que centra la atención del autor desde una mirada a la subjetividad de sus informantes. En el aspecto metodológico se apoya en las narrativas biográficas, a través de las cuales recupera los aspectos significativos de los actores, asumiendo que éstos están en continua interpretación situacional. Con un solo caso el autor logra dar cuenta de la violencia que a la vez vivió su informante antes de que tuviera lugar el supuesto doble filicidio. Así, las amenazas y el miedo parecen estar asociados a este hecho del que la sentenciada se declara inocente. Las narrativas de violencia que emergen en la investigación dan cuenta de que el fenómeno estudiado está asociado a un sistema patriarcal caracterizado por relaciones desiguales de poder, que la mujer que es acusada de filicidio, ha venido padeciendo en su trayectoria de vida, antes de entrar a la prisión y aún dentro del sistema carcelario.

“Lugares marcados por la masacre. Memoria y resistencia en un contexto de violencia” es el título del trabajo que presentan en coautoría Lilian Paola Ovalle, Alfonso Díaz Tovar y Adolfo Soto Curiel. El texto aborda un tema de relevancia social en el contexto de violencia que vive el país desde hace ya varias décadas, los lugares de las masacres, para los fines de la investigación los autores eligen siete casos distribuidos en el país: Creel, Chihuahua, 2008; Villas de Salvarcar, Ciudad Juárez, 2010; San Fernando, Tamaulipas

2010; Allende, Coahuila, 2011; Casino Royal, Monterrey, 2011; Lagos de Moreno, Jalisco, 2013 y Ayotzinapa, Guerrero, 2014. Los casos analizados tienen en común la participación de diferentes grupos del crimen organizado. Los autores realizaron un trabajo etnográfico con la intención de registrar y analizar las marcas y huellas que la violencia ha dejado en estos lugares. Un hallazgo relevante, entre otros, es que no se trata de hechos aislados, están articulados a las prácticas de violencia que han caracterizado al país recientemente y son parte de un proceso que amedrenta a los ciudadanos y administra el miedo. La memoria colectiva es lo que permite resignificar los lugares como medios de resistencia contra el olvido.

LA ESTRATEGIA METODOLÓGICA EN LA INVESTIGACIÓN SOCIAL

Manuel González Navarro

Elegir una problemática para ser investigada desde la psicología social nos lleva a elaborar una sucesión de preguntas y asumir determinadas decisiones. Las preguntas tienen que ver con las circunstancias bajo las cuales se produce el comportamiento de las personas en sociedad. También, respecto de las cuestiones que les resultan importantes y las movilizan en algún sentido. Igualmente en cómo construyen su pensamiento. Ya sea porque sus acciones tengan una predilección individual, o bien, que ellas tengan relación con alguna agrupación o comunidad por minúscula o cuantiosa que ella pueda parecer. Cualquier observación nos lleva a constatar la coexistencia del individuo y de la sociedad. Disyunción que puede ser confusa en un primer momento ante la evidencia de ambas entidades.

Desde la psicología social se ha elegido a la interacción humana como el axioma central desde la cual se forma y desarrolla el comportamiento humano tanto en lo individual y como en lo colectivo. Esto es el encuentro condensado de lo social en lo individual. De lo individual que asume la ponderación social. De la gravitación entre una y otra entidad. Pero donde lo psicosocial no es ni individuo ni sociedad separada. Por el contrario, donde la respuesta tanto

individual como colectiva adquieren una forma procesual donde ambos concurren hilvanados. La historia del individuo le pertenece a la sociedad y la historia de la sociedad consigue una huella indeleble en la identidad de la persona. Individuo y sociedad están unidos en el pensamiento social que construye a la sociedad y a las personas. El sentido de la interacción humana es inherente a la vida social y es desde allí, desde esa perspectiva como se elaboran las respuestas que el psicólogo social habrá de asumir.

Si bien otras disciplinas sociales lo reconocen de algún modo, la psicología social lo plantea en la medida en que busca reconocer los patrones generales del pensamiento social desprendidos de la ideología y de la comunicación social (Moscovici, 1984) que los grupos sociales emprenden para proseguir en sociedad. Pero también para reformular las normas y compromisos contraídos en el pasado e intentar modificarlos a sus propias necesidades o perspectivas.

La elección de una problemática a estudiar es una decisión importante que se mira desde varias perspectivas que el campo psicosocial posee. Ya sea examinar desde lo micro- social o desde lo macro- social. En cualquiera de los casos habrá de asumir la *unidad de observación* más adecuada, con el diseño que considera más ventajoso y alcanzar los elementos más convenientes de la *unidad de análisis*. La primera tiene que ver con los grupos humanos o individuos mejor posicionados, las expresiones o declaraciones más convenientes. La segunda con los espacios y tiempos manifiestos, que permiten una comprensión de los hechos sociales (e históricos) de una formación social determinada. Se trata de enmarcar o contextualizar cada uno de los pasos a manera de un largo proceso.

Esto es que desde la interacción que los individuos tienen con otros individuos se forman puntos de vista comunes, como lo señaló en su momento Sheriff (1936) en el famoso estudio del efecto auto-cinético en el cual se mostró cómo los individuos más independientes acatan la norma del grupo una vez construida y se conforman con ella. O en el impactante estudio de Asch (1951) en la manera en cómo las personas se dejan influir a partir de la presión que ejerce un grupo y se ubican en la dicotomía de aceptar una falsa evidencia como verdadera para ser aceptado socialmente. O en las maneras en que se forman los cambios en el comportamiento de las personas o en la elaboración de justificaciones para disminuir la incertidumbre o complejidad de lo social cómo lo señaló Festinger (1956) en su teoría de la disonancia cognitiva. Estas y otras maneras de estudiar los comportamientos humanos se desprenden de la condición de la interacción humana en la formación y modificación de las normas y los valores con los cuales se sustenta una determinada dinámica social. Esto permite descifrar a la sociedad en su extensión. Así cómo observar la dinámica de los diversos grupos y extender las tendencias al comportamiento de los pequeños grupos y sus integrantes individuales.

La elección de asumir al individuo como alguien con independencia para orientar sus propios pensamientos hasta la idea de reducirlo a las consecuencias de los acomodos institucionales, las tradiciones y costumbres de una formación social es una problemática importante. Esta elección no es banal en psicología social. Se trata de una elección fundamental. La que tiene que ver con la concepción de la sociedad, del desarrollo humano y de la perspectiva

de desarrollo social. Y su decisión en el inicio permite la selección de la temática, de la metodología y de las maneras de propiciar la explicación de los fenómenos sociales. Pero nuestra problemática no sólo radica en la elección del fenómeno a estudiar, sino a partir de la preferencia de la metodología que en muchas ocasiones la propia teoría o modelo elabora, para la interpretación de las interacciones humanas y la perspectiva de la dinámica social que se desprende.

Ambas posiciones, de lo individual a lo social y de lo colectivo a lo individual, cohabitan en la perspectiva de comprender el pensamiento social con sus elaboraciones y derivaciones comportamentales en los individuos, grupos, instituciones y generaciones o agrupaciones humanas (Doise, W., Deschamps, J-C. y Mugny, G., 1978).

1. La psicología social es una disciplina independiente.

Esto significa que es una disciplina que posee sus teorías, sus métodos y evidentemente diferentes fórmulas de recolección de datos. Se trata de reconocer los procesos específicos que la disciplina define. Al ser independiente tiene la capacidad de mostrar las relaciones que dice señalar, en este caso, una relación (de conocimiento) que va a permitir expresar un enfoque en particular de las relaciones sociales.

Al decir que se tiene una disciplina independiente, la psicología social se adscribe en el ámbito de las relaciones sociales y en consecuencia en el ámbito específico de las disciplinas sociales. ¿Qué significa esto? Significa que el campo de observación de la psicología social está en las relaciones humanas, en las relaciones que construyen sociedad y en las características y modalidades de los tipos de

sociedad con sus dinámicas, sus ritmos y sus modalidades culturales. Es decir, de las formas de la vida que permiten, sostienen y reproducen a la sociedad en un sentido general.

La psicología social no llegó a ello por una simple definición o posición inicial. Sino que llegó a esta definición a partir de una conflictividad presente respecto de la *causalidad* del comportamiento humano, expresado en el sentido de que el comportamiento humano se le asumía como un producto de la evolución biológica. Donde lo social era visto, aún lo es, como algo accesorio en el comportamiento humano.

Sin embargo, la psicología social se ubicaría básicamente en dos grandes derroteros, por un lado el que la conducta no estaría siendo definida sólo por las características del desarrollo y evolución biológica, sino por la voluntad humana de construir una forma particular de asociación o sociedad. En segundo lugar, por las características que se le atribuyen al pensamiento social, en el sentido en que no sólo es la voluntad de hacer, sino la capacidad de discriminar, clasificar y nombrar los objetos del mundo, las formas de la naturaleza y los objetos abstractos creados por el sentido de las relaciones humanas. Así entonces, el objeto de la psicología social se circunscribe en la idea de la producción de las formas de organización social necesarias para la reproducción humana, para la búsqueda de la estabilidad de esta organización y en el reconocimiento de los procesos que permitan acrecentar esas formas de organización social.

La característica de disciplina independiente permite señalar que hay objetos de estudio específicos, relaciones entre los hombres y los objetos específicos, pero también condiciones específicas de observación que permiten construir este conocimiento. No se trata solamente de un tipo de relación que el individuo o grupo humano establece con la naturale-

za o las relaciones que un humano establece con otros seres humanos, sino en el sentido de la voluntad, de la definición específicamente y de las características de esta relación.

El sentido de ser una disciplina independiente significa que la visión de la psicología social se relaciona con el conjunto social como un todo, pero separado o desprendido de las condiciones de orden económico, de las condiciones de orden político y de las condiciones de orden institucional. Se trata de reconocer los elementos subjetivos que se desarticulan de lo económico o político, pero que contribuyen directa e indirectamente a formar lo político o lo económico. Es decir en el sentido de captar la dimensión subjetiva de los hechos objetivos. En una palabra, de reconocer que los hechos sociales (e históricos) poseen dimensiones subjetivas que le permiten a los grupos e individuos interpretar, significar diferencialmente para asumir respuestas propias que otorguen sentido y direccionalidad a sus acciones. Con ello, construir sus identidades, signos, rituales, tradiciones, etc.

Así, en el plano de las relaciones de conocimiento que la psicología social buscaría reconocer es el sentido de la dinámica de la sociedad industrial en sus diversas etapas. Las que atañe a sus primeros impactos, al de su desarrollo en sociedades altamente industrializadas y las que establecen relaciones de dependencia respecto de los centros económicos del poder, como es el caso de las sociedades latinoamericanas.

2. El objeto de la psicología social

El objeto se ubica en el marco de las relaciones sociales que todas las disciplinas sociales señalan. Pero la psicología social rubrica específicamente a la interacción como el

proceso que va a darle sentido a las relaciones sociales. Lo va a hacer principalmente a partir de la observación en sus diferentes modalidades. El gran objeto es la sociedad y en consecuencia es necesario relacionarse con las otras disciplinas sociales. Sin embargo en la definición elemental de la interacción, ésta va a tener como punto de conocimiento al sujeto en la construcción con un determinado objeto. En ese sentido el proceso de interacción que señala la psicología social no se circunscribe únicamente a la percepción o descripción de un objeto social, sino al de construcción del objeto mismo y, por lo tanto, de la voluntad social de producción del objeto. En el sentido en que el sujeto social es colectivo como se había señalado a partir de las posiciones originarias de Sheriff (1947), Asch (1951) y Festinger (1956), por ejemplo. Pero, además, en la medida en que el sujeto caracteriza al objeto, se desarrolla una producción del propio sujeto.

En las disciplinas sociales contiguas, la posición del sujeto se puede asumir como construida antes de la relación con el nuevo objeto. Es una problemática heredada de las formas de observación simple del universo y que las disciplinas sociales retoman de alguna manera, pero que en el transcurso del tiempo las relaciones de conocimiento se han modificado y han transformado las formas de observación del universo humano y de la interacción social en particular.



Figura 1
Fuente: Elaboración propia

De esta manera, las relaciones que se puedan plantear entre un sujeto cognoscente y un objeto de conocimiento, caracterizan tanto al objeto como al sujeto (social) que las elabora. En este sentido, la relación que se establece, sujeto- objeto, que tendrá que ser enmarcada desde el punto de vista del contexto social y cultural donde se inscribe la relación, en la medida en que el objeto es caracterizado y representado. De esta forma, la Figura1 señala la condición social donde un sujeto y un objeto se reconocen. La cual debe ser reconocida fuera del marco de referencia y señal una valoración cultural por el investigador.

Sin embargo, el observador y analista de la relación de conocimiento, no es el psicólogo o psicóloga social. Este se encuentra a una distancia que le permite reconocer la caracterización del objeto y la definición que elabora el sujeto. De hecho, el investigador podría, por la distancia asumida, analizar con mayor claridad la relación, dado el marco cultural impuesto a la relación de conocimiento. Pero tiene que asumir el riesgo de esta contextualización en el marco de la ideología que sustenta.

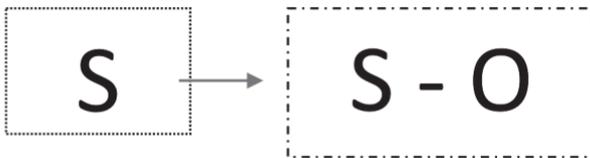


Figura 2.
Fuente: Elaboración propia

La relación de conocimiento se convierte en una doble relación que tiene que ser asumida en el sentido teórico y en el metodológico. Esto es que se establece una doble re-

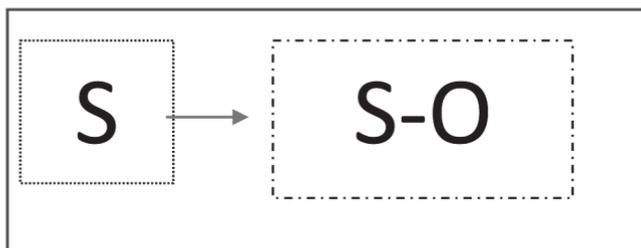
lación. Una primera que ubica a un actor social frene a una problemática social que es abordada por alguien. Pongamos a un grupo de personas que asumen que el mundo ha llegado a su última etapa y han decidido retirarse a morir tranquilamente en la cima de una montaña. Ese grupo tiene un dirigente y el resto de la colectividad asume que es un paso elemental el poder dedicar varios días a la conclusión de su vida individual y colectiva. Y asumen la actividad de orar. El grupo ha aparecido en algún lugar y en algún momento. Las condiciones sociales y culturales han permitido formar esta idea y en el marco de la guía espiritual y comportamental alguien les da forma y adquieren sentido colectivo. Es el líder quien expresa los sentires de la comunidad (Figura 2).

Las razones que llevan a este grupo pueden ser diversas, pero coinciden en que lo mejor es tomar la decisión de esperar el fin del mundo de manera unida. Lo cual requiere dejar sus cosas, amigos, labores, etc. Después de varias deliberaciones coinciden en la fecha en que se dará tan terrible suceso. Y bajo ese marco deciden emprender la marcha a la montaña. Obviamente que el psicólogo social no está dentro de la comunidad construida. Pero esto representa una oportunidad para conocer los procesos que se están constituyendo. Se trata de una problemática de un grupo diferente al que pertenece el psicólogo social. ¿Qué hacer?

El ejemplo es el mismo bajo el cual le permitió a Festinger, Rieken y Schachter (1956) constatar las premisas elaboradas en la teoría de la disonancia. Para nuestro caso la distancia que elabora para llevar a cabo su investigación resulta óptima. En principio es conocer que existen creencias, opiniones, representaciones con las cuales el no necesariamente concuerda. La idea de una profecía que lleva a un grupo de creyentes a establecer rituales, conductas y

acciones encaminadas a la espera hace de la investigación una doble relación. Inicialmente, el observar los diversos patrones de conducta que los lleva a cohesionarse y reforzar entre ellos la certidumbre de sus actos y declaraciones. Enseguida, diseñar y elaborar los instrumentos necesarios para recabar la información más relevante. Más adelante, sistematizar los datos expresados en torno a sus creencias y las acciones que les permitieron reforzar sus convicciones frente a la racionalidad de que el mundo no tiene fecha de conclusión y ver como elaboraron sus comportamientos ante el incumplimiento de su profecía. Finalmente, extraer los elementos más importantes del proceso psicosocial para ser asumidos desde el ángulo de la teoría.

Figura 3.
Fuente: Elaboración propia



La investigación sobre la profecía incumplida de Festinger y cols. (1956), llama la atención en este sentido. La necesidad de separar teórica y metodológicamente el proceso a estudiar. El equipo de Festinger se centró en los comportamientos y expresiones que se desarrollaron en torno a la creencia del fin del mundo. Un grupo (S) que construyó la creencia (O) en esa medida se constituyeron como creyentes de una profecía. Ésta se elabora en la medida en que

ellos se constituyen en miembros de un grupo unificado y se miran a sí mismos a través de la profecía. Los investigadores tienen que separar el conocimiento del proceso que ellos elaboran y establecer los mecanismos a partir de los cuales observaran no solo las conductas del grupo, sino la relación que establecieron, lo que permite observar a los individuo y las formas que adopta la creencia, sobre todo en la medida en que el fin del mundo como profecía se incumplirá y se incumplió.

En ese sentido, como se presenta en la Figura 3 hay un doble proceso de conocimiento que debe ser considerado y reportado. El que la comunidad establece y el que permite constatar los comportamientos del grupo antes y después de la fecha y condiciones establecidas. La investigación concluye con la confirmación de la premisa de reducción de disonancia. Ella se realiza de varias maneras, pero se agrupa en la idea de difundir las creencias frente a otras personas e incorporar nuevos adeptos a la creencia. Lo cual reafirma la posición de una creencia (iglesia).

Lo anterior nos permite señalar que el sentido metodológico no se desprende del aparato teórico conceptual elaborado para la investigación. Que se elige no en la medida de la facilidad de acceso sino en la pertinencia del problema elegido, de las herramientas posibles acorde a la situación y a la viabilidad de la investigación. Pero lo que se busca destacar es la necesidad de encuadrar las actividades de los investigadores en cuanto al presupuesto de la relación de conocimiento.

El encuadre señalado en la Figura 3 se ubica en un sentido cultural que es necesario elabora de manera explícita. Las formas religiosas que se llevaron durante la segunda guerra mundial en los Estados Unidos provocaron una

suerte de certidumbre que había sido establecida durante ella, pero que aparecieron de una manera inesperada al final de la guerra y que mantuvieron sus preceptos, pero que en una época de paz emergen a manera de comportamientos inestables o incoherentes, locura colectiva e individual y que marcan un contexto no sólo en el terreno del lugar, sino sobre todo del tiempo. Esto es de su contexto.

La necesidad de enmarcar esta doble relación en términos de un contexto cultural permite matizar los resultados frente al objeto y frente al contexto. Esto es frente al proceso teórico que se está elaborando o probando. Pero también sobre el comportamiento de las personas del grupo estudiado, como también de las personas críticas o ajenas al mismo que estigmatizan o proyectan explicaciones sin reconocer su dinámica. Es decir que el proceso señalado nos declara la necesidad de contextualizar el momento cultural, pero también la necesidad de reconocer las aportaciones teóricas así como las limitantes sociales y políticas que se desprenden de dicha observación.

De no haberlo hecho así, el conocimiento alcanzado parecería ser universal y podría tender a la generalización y por lo tanto a desconcierto. Aquí hay entonces un primer debate, el de la condición bajo la cual se produce un conocimiento específico en términos de su acceso. A la posibilidad de observar las relaciones humanas en ámbitos naturales o artificiales. Lo que marca un signo muy importante. Esta condición de enmarcar el conocimiento posible se establece, para la psicología social, en una nueva condición. Es decir, el ubicar desde dónde el sujeto cognoscente (investigador) va a reconocer un objeto cognoscente (un sujeto social actor y una problemática). No es una relación semejante a la que se tiene en las ciencias

naturales, donde el investigador observa de manera directa al objeto en cuestión.

En las relaciones humanas y sociales, los investigadores estudian el comportamiento de los otros a partir de una relación que los otros han fijado por el nivel de importancia que les significa a ellos, pero no necesariamente a los investigadores. Entre ellos puede haber una gran diferencia o distancia, la cual puede ser resuelta a partir de los miedos, prejuicios o preferencias del investigador pero que los actores sociales estudiados no comparten. En consecuencia el sujeto de la acción observada se establece en un contexto distinto y separado del proceso de observación asumido por el sujeto (investigador). Por lo regular cuando el problema social ha tomado los relieves necesarios para ser considerado como algo digno de ser investigado.

La ubicación del sujeto es muy importante para entender el proceso que se investiga desde la psicología social. Entonces esto se convierte no sólo en un debate ontológico sino en un debate de epistemológico, ¿Cuál es la posición teórica que elabora el sujeto de la observación y cuál la del sujeto observado, aludiendo a la psicología social?

Dicho de otra manera, tal vez más simple, es que la observación de un proceso de conocimiento que involucra a sujetos humanos específicamente y que pueden relacionarse con objetos reales o simbólicos, establecen una separación respecto del sujeto cognoscente. Es decir, el sujeto cognoscente tendrá que ubicarse social, pero no necesariamente en sentido cultural, fuera de la relación de conocimiento, aunque también sea humana, como un proceso de observación. Entonces el proceso de conocimiento se convierte en un relación donde el sujeto cognoscente (investigador) debe separarse teóricamente o situarse de manera particular

de una relación de conocimiento específica entre un sujeto y objeto de observación.

Así entonces, reflexionando sobre un proceso de conocimiento donde al menos existen dos sujetos cognoscentes, pero donde uno va aportar los elementos de orden teórico y metodológico para reconocer lo que otro el otro sujeto cognoscente, con el sentido cultural en el que se encuentra, le imprime a su propia perspectiva de vida, a sus comportamientos respectivos y al pensamiento social general en formación. Proceso de conocimiento que es humano y que acontece en un ambiente socio- cultural específico.

Sin embargo, la relación de conocimiento de dos niveles, que se enmarcó en la relación sujeto/ sujeto- objeto a partir de una problemática social específica, también tendría que ser enmarcada en el sentido de otorgarle un contexto histórico y sociocultural que permitiera ubicar al proceso de conocimiento observado desde una distancia mayor. Esto es considerar investigaciones que han fraguado perspectivas paradigmáticas y que por su propia naturaleza han influido en la conformación de la disciplina psicosocial o en los debates al interior de la misma, deben ser enmarcados en un nivel que los dotaría de un marco socio-político e histórico.

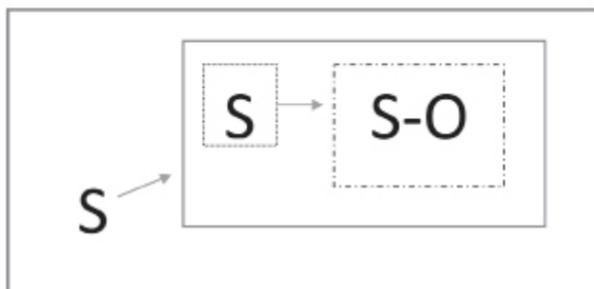
Por ejemplo, la investigación sobre las imágenes que la población francesa tenía del psicoanálisis, elaborada por Moscovici (1963), nos plantea el reconocimiento de varios procesos sociales y psicológicos en términos de una amplia articulación que ha permitido concebir a las representaciones sociales, frente a las representaciones colectivas, como un conocimiento del sentido común que permite la formación de las identidades sociales y políticas y al mismo tiempo de los mecanismos de organización del entorno socio-político de los ciudadanos.

Esta investigación nos permite reconocer los encuadres necesarios para reconocer no sólo los procesos de objetivación y anclaje como los productores centrales del reconocimiento de un objeto nodal en una sociedad, sino de cómo estos mecanismos guían la acción de los grupos y los individuos, sino de cómo un objeto adquiere posibilidades de ser considerado objeto de representaciones en un momento dado y en otro momento no lo es. Lo cual habla no sólo del proceso psicosocial en turno, sino de la movilidad que una sociedad tiene respecto de sus puntos de interés, de sus propios problemas o de la cultura política en los años sesentas y los que tiene en los albores del siglo XXI.

De esta forma la revisión de la teoría tendría tres niveles de encuadre. Uno primero que se refiere al proceso de elaboración de las representaciones sociales, considerando que el objeto en cuestión fue considerado como un elemento importante en la definición de la forma de organización social y participación ciudadana en la Francia de la posguerra, en la medida que era un objeto de gran debate. En segundo lugar que la teoría no sólo expresaba las formas del pensamiento social de los franceses, sino que permitía reconocer el mecanismo general de formación del pensamiento social en las sociedades contemporáneas, ligando el objeto elegido por la sociedad con otros objetos semejantes y adquiriendo un sentido de evolución histórico cultural del objeto social y del sujeto de la acción (Gaffié y Marchand, 2001). Al tiempo que había una separación entre el sujeto observador de los comportamientos y el pensamiento de los ciudadanos. Esta separación permite ubicar el componente socio-cultural en un objeto como el psicoanálisis, lo que marca una diferencia con otras culturas y con otros Estados.

De esta manera, el encuadre socio-cultural, si en algún momento dado se requiere, elabora un debate con otras disciplinas al señalar dos grandes elementos que son los que nos van a permitir ubicar el proceso metodológico de nuestra disciplina. En principio, señalando que esa condición sociocultural, histórica y política que permite la construcción del sujeto (actor) se ubica en las características del Estado en el que se está estudiando. En segundo término, que permite la producción del conocimiento de esas relaciones sociales y que ellas van a ser explicadas en el sentido procesual y socio-cultural que tienen a partir de un proceso de conocimiento específico. Al mismo tiempo de reconocer el contexto histórico y socio-cultural que se observa en su desarrollo. Lo que le obliga a estar enmarcada en su condición de Estado. Como se muestra en la Figura 4.

Figura 4
Fuente: Elaboración propia



Luego entonces, el proceso de investigación en psicología social, que bien parecería algo uniforme, se complejiza en la medida de que el sujeto cognoscente, en este caso el investigador, va a establecer, caracterizar y al mismo tiempo ubicar, una relación social de conocimiento. Esta ubicación no corresponde necesariamente a su condición social

o ideológica, por lo que tendrá que establecer una cierta separación, no sólo por ética, tampoco por su condición, sino por limitar el nivel de afectación de los resultados, ya sea de preferencias o de elementos teóricos, preferencias políticas, religiosas, sexuales o de cualquier otra tipo.

De esta forma, enmarcar las relaciones de conocimiento, como una relación independiente de su propia vida, pero en la que se está presente. Esto es indefinible en la medida de que el tiempo de la investigación coincide, en la mayoría de los casos, con el tiempo de la vida del investigador. Salvo que el psicólogo social formule investigar fuera de la temporalidad propia, es decir ya sea sobre el lejano pasado, un tiempo anterior al presente o de un tiempo supuesto en el futuro, a partir de las tendencias sociales observadas.

Visto así, la metodología de investigación no está asociada manera directa o premeditada con la elección de una técnica o de una herramienta en particular, sino del supuesto general que permite elaborar el mismo proceso de investigación en la relación de conocimiento a investigar. En ese sentido no se requiere solamente de una posición teórica, sino de una posición explícitamente política. Este es el debate epistemológico.

3. La investigación en psicología social

Desde fuera se ha asumido a la psicología social como una gran tienda o magazine, donde las técnicas de investigación parecen estar a la disponibilidad del quien las ocupe sin limitaciones o adaptaciones. Simplemente para la observación sin el encuadre y libre de los enfoques que se han pretendido cuidar. Parecería entonces que lo que se ha hecho en la disciplina es producir distintos procesos de observa-

ción, directos o indirectos. Ya sea a partir de experimentos, encuestas o escalas, grupos focales, entrevistas colectivas o la acción participante, entre otras técnicas de recolección de evidencias, se ponen a disponibilidad de la investigación propia o de otras disciplinas sin mayores requisitos. Sin embargo nuestra postura es que la selección de cualquiera de ellas depende del proceso de conocimiento que se quiere estudiar, como señalan Morales, Huici, Gómez y Gaviria (2008)

En ese orden, la selección de la técnica de observación o recolección de datos, como definición metodológica, no depende de la facilidad con la que se pueda tomar cualquiera de ellas, sino de la pertinencia que requiere el asunto a estudiar. Se podría ejemplificar la idea tradicional de la observación en ambientes naturales con el propósito de conocer el funcionamiento o dinámica de un fenómeno social. Con ello, establecer cada vez mayor rigor a partir de procurar nuevos datos que permitan ir más a profundidad. En segundo término y de una manera mucho más preponderante, la elección de otro procedimiento más profundo o exacto para ubicar y observar una variable, la cual corresponde con un proceso psicosocial específico. Una secuencia de este tipo parece esperada, sin embargo las condiciones del proceso y las circunstancias de la observación podrían falsear las evidencias en la medida en que los objetos se modifican acorde a los tiempos y espacios.

Así entonces, si el fenómeno social es un fenómeno nuevo, podríamos decir que la observación natural podría ser el elemento central porque es necesaria antes de hacer cualquier tipo de encuesta o cualquier tipo de experimento. Entonces la investigación podría seguir una secuencia evolutiva que nos va proporcionando nuevas herramientas

que permiten justificar cierto tipo de evidencias que se tienen en torno a un fenómeno social. La observación natural podría ser un ejercicio inicial frente a un nuevo fenómeno social. Pero tenemos que constatar si no se trata de la evolución de un añejo fenómeno social transformado por el tiempo y sus propias circunstancias. La investigación misma la tendría que llevar a cabo.

No se trata de tener una secuencia en un sentido lineal, sino de configurar una secuencia en un sentido evolutivo, ubicando los orígenes del fenómeno, las progresiones y las conexiones hasta convertirlo en un objeto de investigación mucho más tangible y relacionado con otros objetos estudiados. Así entonces, la selección del experimento, la encuesta o las entrevistas colectivas, etcétera, van a depender del grado de conocimiento del objeto de estudio.

Las disciplinas sociales como la psicología social no hacen investigación estrictamente sobre los fenómenos sociales, sino que el fenómeno social que se presenta originalmente en sociedad tiene que ser transformado. Esto es su caracterización como un proceso psicosocial. Ya sea que se presente como un problema social específico. En ese sentido tendrá que ser caracterizado en términos de proceso, es decir, que la observación del fenómeno social no se hace si no existe un traslado teórico y una problematización teórica desde el punto de vista de la dinámica de la sociedad.

De esta manera, la psicología social debe de ser considerada sólo una disciplina observacional, sino debe de ser considerada como una disciplina donde los procesos son evaluados, deben de ser descompuestos teórica y metodológicamente. Es decir que la presencia de un fenómeno social debe ser examinada como un proceso que tiene que ser enmarcado secuencialmente, ubicando sus orígenes. Es

aquí donde radica la problemática del estudiante de psicología social, del investigador, del tesista en psicología social, que debe buscar el encuadre del objeto de investigación.

La diversidad de mecanismos de investigación en la psicología social no es solamente la construcción y el uso de herramientas técnicas que permitan elegir tal cual. La confección de escalas de medición para tal o cual problema parece haber llegado a un nivel de especialización que ya se tiene la medida específica para tal o cual fenómeno. Pero no parece captar el proceso psicosocial, ni establecer un encuadre que le permita al objeto mostrar sus sentido evolutivo o las circunstancias bajo las cuales se forma o se expresa. El estudiante o el investigador parecen elegir las herramientas de investigación como cuando se va a comprar un vestido o un traje ya confeccionado a una tienda. Se cree que le va a quedar mejor.

La psicología social aquí nos va a señalar la existencia de diversas tradiciones. A decir de Blanco (1988), a lo largo de la historia de la psicología social, se han producido un conjunto de herramientas de orden teórico, pero también de un conjunto de herramientas metodológicas y técnicas. Lo que hace que el proceso de conocimiento pudiera parecer un procedimiento de habilidades técnicas y no un seguimiento de la gestación y evolución de un fenómeno social al de un objeto de investigación.

Por ejemplo, una problemática que se aprecia como la confrontación violenta entre dos grupos humanos por la defensa de un territorio o de un ideal. La descripción inicial se podría ubicar en términos de un conflicto de manea holista (Lewin, 1948). Éste podría estar ubicado en términos de reconocimiento de procesos como el contagio o la exacerbación de las emociones, la pérdida de la razón, etc.

La pregunta sería ¿cómo seleccionaríamos la mejor herramienta para que metodológicamente los comportamientos pudieran ser observados? El fenómeno tendría que ser caracterizado como un problema social, lo que lo llevaría a una búsqueda de secuencias donde el origen pudiera estar en otro tiempo y en otro espacio. ¿La problemática se comprende con el registro de las conductas de agresión y conflicto? o ¿la problemática requiere ser encuadrada en una serie de transformaciones donde el objeto se va caracterizando? Para nosotros esta problemática debería tomar esta modalidad, lo que podría llevarnos a estudiar los procesos de diferenciación categorial o la formación de la identidad social. Lo que nos llevaría a modificar radicalmente nuestras observaciones y la selección de las técnicas de recolección de datos.

Supongamos, en un segundo ejemplo, que un individuo tiene la posibilidad de señalar sus puntos de vista personales y éstos tienen un impacto sobre la población. Para ello utiliza no solamente la palabra, sino los medios electrónicos de información, como la televisión. ¿Cuál sería el mecanismo metodológico para reconocer la influencia, del cambio de actitudes o el cambio de opiniones que su discurso logra? Podría ser utilizada la historia de vida, la elocuencia de sus palabras o podría la necesidad de guía por parte de la población. En cualquiera de los casos la herramienta de la observación no pre-existe y si no existe, el investigador tendría que crearla. La necesidad de fijar una metodología específica depende de la complejidad del problema a estudiar y de la caracterización del mismo a partir de los procesos psicosociales supuestos.

Es decir, aquí se podría señalar que la psicología social no es un banco, ni constituye un reservorio de las ciencias

sociales en términos de metodología y de técnicas de investigación, sino que es el proceso de conocimiento que se inicia el que buscaría determinar la forma en que se realiza la investigación. Evidentemente que esta acción no constituye la labor de un solo hombre o mujer, sino de una secuencia de reflexiones, investigaciones, desarrollos teóricos, evidencias, etc. que realizan diversas personas en distintos tiempos y lugares.

El proceso de investigación de ese fenómeno o de esa problemática tendría que elaborarse a partir de las preguntas teóricas, necesidades prácticas en un contexto concreto. La definición metodológica no se ubica en la habilidad para elegir o seleccionar una técnica o método de investigación particular, sino en la problematización que se elabore la que nos va a permitir reconocer la existencia de los procesos psicosociales específicos. Es allí donde se ubica la necesidad de enmarcar el proceso de investigación en términos de su contextualización para que el investigador y la investigación puedan determinarla desde el punto de vista procesual.

Como se puede ver, la selección metodológica no es la elección de una película que uno puede elegir en alguna tienda, sino la elaboración de una dificultosa secuencia del fenómeno observado que inicia con la reflexión sobre su origen, donde es necesario reconocer sus condiciones de emergencia, que supera la habilidad e imaginación del investigador individual, por lo que la estrategia de abordaje de un fenómeno social no le pertenece sino a un conjunto de investigadores que están en diálogo inmanente.

Hasta aquí se podría señalar que la metodología y las técnicas de investigación no son solamente algo que ya existe, sino un sumario de reflexiones, teorías y de la invención de las técnicas de recolección de datos que es neces-

rio construir para caracterizar el problema social desde el punto de vista de procesos psicosociales (Rouquette, 2000).

4. La metodología es un proceso social

El reconocimiento que una sociedad emprenda sobre alguna problemática social constituye una reflexión importante. Markova (2001) señala a la democracia como un tema que debe ser estudiado por la psicología social. De esta forma los analistas tienen una serie de conceptos elaborados en el contexto que buscan poner a prueba y, en su caso, actualizar o modificar. De allí inicia el proceso de selección de herramientas con las cuales se busca comprender y explicar un fenómeno social. Pero es necesario construir el espacio de identificación de los procesos. Este espacio es el de la investigación y el de la comunicación entre investigadores. Los espacios se ubican en la discusión de las perspectivas que se presentan a manera de resultados. Entonces el problema de investigación se convierte en un problema de orden epistemológico.

Un escenario donde el investigador identifica los procesos que construyen al problema social es una tarea teórica que evidentemente antecede la elección de la metodología, pero va a permitir que el investigador identifique y reconozca no sólo ya la existencia de los procesos, sino del funcionamiento y de la dinámica de esos procesos. En consecuencia el investigador no debe pensar que va a elaborar su propia teoría sino que simultáneamente lo está haciendo con otros investigadores, lo que refuerza la idea de construir las herramientas necesarias que permitan identificar de manera teórica pero también dinámica, los procesos psicosociales específicos.

Entonces la metodología se desprende siempre de un problema de orden teórico, es decir, que la metodología que va a estar definida en función de la caracterización que elaboran los investigadores sobre un fenómeno social. En segundo lugar de un marco general posible, factible y viable –estas tres características serían muy importantes en el marco metodológico- para elaborar un diseño de investigación respecto de un fenómeno o problema social específico. El resultado de una investigación no concluye ni es concluyente, sino que tendrá que ser verificado en términos de la propia comunidad académica desde el punto de vista de verificar nuevamente si el procedimiento de investigación elegido, construido sobre la base de ese fenómeno social resultó adecuado acorde al marco general. El investigador, en este caso, construye un escenario de observación adecuada y que es posible estandarizar. Pero también construye la dinámica de los procesos sociales como un escenario de acción e influencia de esos procesos sociales.

La idea de que la interacción entre dos identidades diferentes, representa la dinámica de conocimiento tradicional. Desde este esquema, el sujeto define al objeto al tiempo que el objeto permite definir al propio sujeto. Lo hace en la medida en que el investigador se aparta o distancia de cierta manera. La metodología, en este sentido, estaría ubicada en el proceso que va a permitir el conocimiento entre una y otra entidad y que le concede al investigador el reconocimiento de las actitudes, el lenguaje y las formas humanas que se van reconociendo y que van a ser susceptibles de ser observadas, medibles, reconocibles, identificadas, caracterizadas específicamente y que abre un mundo de posibilidades.

En esta prescripción, la metodología también es un proceso de construcción de escenarios de actuación de una

(id)entidad frente otra (id)entidad o frente a otras (id)entidades inclusive (González-Navarro y Juárez; 2001). La relación que estas identidades permitan para la propia construcción de su identidad social o de las identidades de los otros. Entonces tenemos dos elementos que parecen semejantes por las palabras pero que en esencia son distintas. Se trata de identificar a los procesos de identidad social que se producen en el marco de la interacción social. Esta es la razón de la psicología social y ésta es al mismo tiempo su propia riqueza.

No es una limitación, por el contrario, es una oportunidad de reconocer que la construcción de una identidad individual o colectiva no depende solamente de la voluntad de los sujetos y los objetos, pero que sin ella tampoco habría conocimiento, sino que depende del proceso de interacción social y éste está marcado en la psicología social a partir de procesos específicos, tantos como los que se quieran nombrar o reconocer.

5. ¿Observación en escenarios naturales o artificiales?

La psicología social posee dos grandes grupos de herramientas metodológicas y técnicas. Por una parte la observación del comportamiento humano en escenarios naturales como puede ser una manifestación, los modos de vida en una ciudad, los usos y costumbres que se dan en una comunidad, etc. Ellas pueden ser advertidas a partir de grupos focales, en un experimento o en alguna encuesta, donde la relación natural de observación se convierta en algo artificial, lo que podría sesgar la respuesta, sino los criterios de verdad o falsedad. En cambio, en los escenarios naturales, el problema no está en la influencia que el investigador

pueda tener sobre los propios escenarios, sino en los códigos de interpretación de las conductas o comportamientos de la población.

La conducta del investigador, como han señalado los etnólogos, no influye demasiado en los significados del comportamiento de los grupos humanos, en el sentido natural. Si esto es así, entonces podríamos decir que la metodología de investigación en psicología social tendrá que separar lo que pueden ser escenarios naturales de los escenarios artificiales y darle a los estos últimos mayor rigor. Un ejemplo concreto estaría en términos de la aplicación de una encuesta, donde el sujeto responde lo que considera que es lo deseable para el sujeto que responde o para el que está preguntando, simplemente para quedar bien.

La metodología difiere sin duda alguna en procesos de investigación de los de intervención. La idea de intervención es profesional y tendrá que estar ubicada siempre desde el punto de vista de la selección de herramientas técnicas. Así, ante la pregunta ¿qué se quiere saber y para qué lo quiero saber? La metodología nos tendría que ubicar en el sentido del pragmatismo de la segunda pregunta. Las respuestas pueden ir desde intervenir y modificar hasta el tratar de que las cosas permanezcan como están.

Bibliografía

- Asch, S. (1951). Efectos de la presión de grupo en la modificación y distorsión de los juicios en Prohansky, H. y Seidenber, B (eds.) (1973/ 1952). *Estudios básicos de psicología social* (pp. 480- 489). Madrid, Técnos.
- Blanco, A. (1988). *Cinco tradiciones en psicología social*. Madrid:Morata.
- Doise, W., Deschamps, J-C. y Mugny, G. (1978). *Psychologie sociale expérimentale*. Paris :Armand Colin.
- Festinger, L., Rieken, H y Schachter, S. (1956/1993). *L'échec 'une prophétie*. Paris: Prensa Universitaire de France.
- Gaffé, B. y Marchand, P. (2001). Dynamique représentationnelle et idéologie. En P. Moliner. *La dynamique des représentations sociales*. Grenoble P.U.G. pp. 195- 243.
- González- Navarro, M. y Juárez, J. (2001). Structuration de la pensée politique: éléments pour l'élaboration d'une modèle de recherche. En M. Lebrun. *Les Représentations sociales. Des méthodes de recherche aux problèmes de société* (pp. 487-505). Québec : Bibliothèque National de Québec.
- Lewin, K. (1948). *Resolving social conflicts*. New York:Harper and Brother publishers.
- Markova, I. (2001). La démocratie comme thème de la psychologie sociale. *Bulletin de psychologie*, 54, (6), 601-610.
- Moscovici, S. (1963/ 1976). *La psychanalyse son image et son public*. Paris. Presses Universitaires de France.
- Moscovici, S, (1984). Introducción: el campo de la psicología social, en S. Moscovici. (1985). *Psicología social, I*. (pp. 17 – 37). Barcelona – Buenos Aires, México: Paidós
- Morales, J. Fco., Huici, C., Gómez, C. y Gaviria, E (Coords.) (2008). *Método, teoría e investigación en psicología social*. Madrid:Pearson- Prentice Hall.
- Rouquette, M. L. (2000). La ciudadanía práctica. En F. Flores (coord.) *Senderos del pensamiento social*. México, Coyoacán.
- Sheriff, M. (1936). *Psicología de las normas sociales*. New York:Harper.
- Sherif, M. (1947). Group influences upon the formation of norms and attitudes. Newcomb, T. and R. Hartley (eds.) *Readings in social psychology*. New York:Holt.

EL CURSO DE VIDA EN LA INVESTIGACIÓN PSICOSOCIAL: LA TRAYECTORIA SEXUAL REPRODUCTIVA DE UN GRUPO DE MADRES ADOLESCENTES VIVIENDO EN LA POBREZA

Gloria Elizabeth García Hernández¹

La perspectiva del curso de vida toma en consideración el contexto y los procesos, poniendo en el centro del análisis la dimensión temporal. En este sentido los datos que se requieren para el análisis son de carácter longitudinal y se pueden obtener de forma retrospectiva o prospectiva (Blanco, 2011). El curso de vida, como propuesta teórico metodológica, plantea la articulación entre lo macro y lo micro, entre la biografía individual y la historia.

La aproximación desde el curso de vida es muy útil para el análisis de las transiciones de los jóvenes a la vida adulta. Este enfoque permite relacionar los cambios del estatus social en las diversas trayectorias, que es lo que define un curso de vida, y relacionarlo con los marcos socio históricos en los cuales transcurre la vida de las personas, estableciendo un vínculo entre el sujeto y su contexto (Elder, 1985).

¹ Profesora de Tiempo Completo en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, en la División de Ciencias Sociales y Humanidades, Departamento de Sociología, Licenciatura en Psicología Social, eligarciah@hotmail.com

Adicionalmente, permite acceder a las transiciones y trayectorias que se alejan de los modelos predominantes o normativos, pues este enfoque reconoce que los sujetos actúan diferenciadamente ante las restricciones que los marcos sociales les imponen (Elder, 1985).

Desde esta perspectiva, las trayectorias de los jóvenes son algo más que historias individuales: son el reflejo de procesos imbricados entre sí, que involucran la configuración de la individualidad y subjetividad del sujeto, así como las relaciones que se establecen entre aquéllas y los contextos a nivel de las estructuras sociales (Redondo, 2000). En las transiciones y trayectorias, el tiempo presente no está determinado solamente por las experiencias acumuladas en el pasado del sujeto, sino también por sus aspiraciones y los proyectos o anticipaciones hacia el futuro (Machado, 2000; Casal, 2002).

Aunque la idea de individualización en las sociedades occidentales supone que es el sujeto joven quien debe enfrentar el reto de construir su propia biografía, esto no significa que hayan dejado de importar los condicionamientos y el origen social (Du Bois-Reymond *et al.*, 2002). Así, las trayectorias de vida permiten ubicar los procesos de entrada a la vida adulta en un grupo particular e identificar patrones de transición (Machado, 2000; Casal, 2002; Dávila, 2002).

En recientes estudios se ha puesto en duda el modelo normativo o lineal de transición a la vida adulta (Mora y Oliveira, 2009a). La transición se ha convertido, más bien, en secuencias biográficas desestandarizadas, imprevisibles y con mayor incertidumbre que las trayectorias lineales que en épocas anteriores ordenaban la vida de las personas (Pais, 2002, Casal, 2006a; Saraví, 2004). Sin duda la

desigualdad social es el factor clave en la diversificación de itinerarios hacia la vida adulta.

Estas diversas formas de tránsito a la adultez también suelen tener puntos de llegada o destinos distintos, debido a la pluralidad de condiciones juveniles pueden hallarse trayectorias tanto exitosas como fallidas (Martín, 1998; Casal, 2006). De acuerdo con autores como Bourdieu, esto depende prioritariamente de la escolaridad y la acumulación, apropiación y transferencia diferenciada de los capitales cultural, económico, social y simbólico (Bourdieu, 1998a; 1998b).

Una explicación de la diversidad de las transiciones a la vida adulta se explica por la combinación de la trayectoria escolar con la trayectoria laboral. Después de concluida la educación primaria las vidas de los jóvenes se diversifican en función de si comienzan a trabajar o si continúan estudiando. Las condiciones socioeconómicas influyen de manera relevante sobre cómo ocurren estos eventos. Para una parte de los jóvenes la condición de pobreza, el medio familiar desfavorable, el subempleo y el desempleo, la desnutrición y el comienzo prematuro del ciclo reproductivo, constituyen factores que, conjugados se traducen en claras desventajas [Organización Panamericana de la Salud (OPS), 1988].

La interrupción escolar es común en contextos de pobreza y trae como consecuencia, una privación cultural y un déficit de conocimientos. Supone, además, la conformación de una identidad psicosocial distinta a la de jóvenes pertenecientes a la clase media o alta debido, en parte, a la importancia de la escolarización como elemento constitutivo del estereotipo de joven que predomina en nuestra sociedad: el de estudiante, sin otra responsabilidad que las

obligaciones escolares. Mientras que los jóvenes en riesgo de exclusión social tienen una amplia experiencia de fracaso escolar y personal, y se enfrentan al mundo careciendo de las habilidades necesarias para ocupar las posiciones más valoradas (Manzano, 2002).

Idealmente, la escuela debería proporcionar a los jóvenes las mismas oportunidades y ser un promotor de la democracia social, pero en la realidad sucede lo contrario: en la escuela se exageran las diferencias de clase. Los jóvenes estudiantes de los sectores pobres, cuya cultura difiere profundamente de la cultura escolar, deben realizar enormes esfuerzos para adaptarse a ésta, sometiéndose a una especie de reeducación.

Por otra parte, los procesos de desigualdad social suelen afectar de manera diferenciada a hombres y mujeres. En la adolescencia y la juventud, las identidades de género y los roles sexuales asociados a éstas mantienen significados claramente desiguales: hay un control distinto del cuerpo, del inicio sexual, de las expectativas respecto a la maternidad y la paternidad, de la autonomía, del uso de los espacios públicos y domésticos, de la movilidad espacial, así como del estudio y el trabajo. Al mismo tiempo, las trayectorias de hombres y mujeres se norman y evalúan también diferenciadamente.

Así, cuando se cruzan las desigualdades de clase y género vemos que las mujeres jóvenes y pobres son quienes acumulan más desventajas sociales (Ariza y Oliveira, 2000) y son ellas quienes registran condiciones de inserción a la vida adulta más desfavorables que sus pares masculinos. Las mujeres se ubican en espacios de segregación que resultan prácticamente infranqueables cuando sus orígenes sociales son humildes.

En el proceso de transición a la vida adulta, las responsabilidades familiares de los sujetos y la autonomía personal juegan un papel importante (Mora y Oliveira, 2009b). Estos procesos acontecen de manera diferente en los distintos estratos sociales, entre hombres y mujeres, en los grupos étnicos y en los distintos tipos de hogares de acuerdo con su composición. De esta forma, son las mujeres más jóvenes, más pobres y pertenecientes a hogares extensos monoparentales, quienes tienden a enfrentar mayores desventajas en su transición a la vida adulta, con un claro sello de inequidad de género que estructura y diferencia sus trayectorias (Mora y Oliveira, 2009a).

Posicionados en coordenadas de tiempo y espacio, los jóvenes toman decisiones, rutas de acción que los ubican en un proceso biográfico particular. En la transición las acciones del sujeto siempre están determinadas por las estructuras sociales, las instituciones configuran y reglamentan las transiciones de los jóvenes. Esto opera principalmente a través de la escuela, el trabajo y la familia, por lo que la articulación de estos tres niveles constituye, en gran medida, el proceso de transición.

En mayor o menor medida, diversos autores en América Latina y México, se han basado en estas perspectivas teóricas para mirar las trayectorias de los jóvenes y su relación con las condiciones de vulnerabilidad (Dávila, 2002; Saraví, 2009a; 2009b). Sin embargo, los enfoques han estado más centrados en las trayectorias laborales, escolares y de violencia.

Mora y Oliveira (2009a) han abordado las trayectorias y transiciones de los jóvenes mexicanos y los procesos subjetivos que tienen lugar en ellas. Desde un enfoque sociológico estos autores asumen una postura crítica frente al modelo normativo de transición a la adultez, considerando

que las desigualdades sociales –de clase, género y edad– modelan diversas trayectorias entre los jóvenes, donde los que pertenecen a estratos más desfavorecidos suelen tener trayectorias más aceleradas y desventajosas. Mora y Oliveira identifican siete eventos sociodemográficos que forman parte de la transición a la adultez: i) la salida de la escuela, ii) la entrada al mundo del trabajo, iii) la primera relación sexual, iv) la salida de la casa de los padres, iv) la primera unión, vi) el primer embarazo y vii) el nacimiento del primer hijo.

Al aplicar este análisis encuentran que son las mujeres quienes mayoritariamente se alejan del modelo normativo, particularmente aquellas que pertenecen al estrato bajo. Éstas entran más tardíamente al trabajo, abandonan prematuramente la escuela, abandonan más pronto la casa de sus padres, todo esto en comparación con los hombres y con las mujeres de otros estratos socioeconómicos; también son ellas quienes se inician sexualmente antes que las mujeres de otros estratos, se embarazan, se unen y tienen hijos también a más temprana edad. Ello resulta en que estas mujeres tienen una transición más rápida a la adultez (Oliveira y Mora, 2008).

Desde una perspectiva del curso de vida, en México también se observa la fuerza que ejercen las relaciones de género. En las mujeres, la transición a la vida adulta está fuertemente determinada por la asunción de los roles de esposa y madre. El inicio de la vida sexual, la unión o matrimonio y el nacimiento del primer hijo ocurren a edades tempranas y la edad promedio del nacimiento del primer hijo es de 21.9 años y la edad al matrimonio es apenas de 20.9 años (Zuñiga, 2008).

Solís, Gayet y Juárez (2008) identifican que en México hay una secuencia tradicional de los eventos reproductivos de las mujeres acorde con la moral tradicional. En esta secuencia, se observa la siguiente concatenación de eventos: primera unión, primera relación sexual y primer embarazo. Sin embargo, recientemente se han observado cambios en el inicio de la vida sexual, marital y reproductiva, pues se ha dado un incremento en la edad a la que ocurre la primera relación sexual, así como la postergación de la primera unión.

Los autores identifican, la coexistencia, básicamente, de dos subgrupos. Un grupo mayoritario que sigue el patrón normativo en la secuencia de eventos: unión temprana, inicio sexual y primer embarazo $\frac{3}{4}$ sin que transcurra mucho tiempo entre cada evento. Otro grupo minoritario que sigue una secuencia distinta: experimenta primero el inicio sexual y transcurre un tiempo antes de que se dé la unión aunque también en este grupo el primer embarazo ocurre cercanamente a la unión. En el análisis por estrato social, los autores observan que son las mujeres de clase media y alta quienes tienen mayor probabilidad de salirse de la secuencia tradicional mientras que las mujeres de clase baja tienden a presentar la secuencia tradicional (Solís, Gayet y Juárez, 2008).

Método biográfico y curso de vida

La aproximación metodológica elegida para el abordaje de las trayectorias se sustenta en el método biográfico, el cual permite captar la interrelación entre el horizonte histórico $\frac{3}{4}$ definido por las coordenadas de tiempo y espacio en que vive un sujeto $\frac{3}{4}$ y los diferentes niveles de su experiencia.

Desde el punto de vista metodológico, según Ferrarotti (1991), este enfoque requiere examinar una situación o fenómeno en su inscripción macroestructural, así como en el plano del subsistema, y en el plano experiencial del grupo primario y del individuo. Por otra parte, la ventaja del método biográfico es que nos permite acceder al sentido local de la vida, que de ningún otro modo es posible de reconstruir, porque la biografía permite el acceso a esos cuadros culturales dentro de los cuales entran en acción el conocimiento del otro y de sí. Pues como señala Ferrarotti (1991), el conocimiento de lo social se lleva a cabo entre sujetos que poseen marcos de referencia comunes, que el investigador debe indagar para así comprender las acciones de los sujetos.

El método biográfico consiste en el uso sistemático de documentos vitales que describen momentos y puntos de inflexión en la vida de las personas. En ellos tiene lugar la narración de las experiencias de una persona en la que hace una selección consciente pero también inconsciente de los sucesos y experiencias que se relatan; por lo tanto, el relato de la persona es más que una descripción de sucesos, es una selección y evaluación de su vida (Piña, 1988). La biografía trata de la construcción de un “yo” que narra las experiencias y que ubica al protagonista en un contexto histórico. Los personajes de la narrativa se construyen siempre dentro de un contexto que enmarca continuamente las experiencias de las personas (Bertaux, 1993). A través del método biográfico se obtiene el testimonio subjetivo de una persona en el que no sólo es posible acceder al relato del acontecimiento sino, además, a las valoraciones que la persona hace de estos acontecimientos y de su propia vida. Lo biográfico también nos permite abordar la vinculación

micro-macro, tal como señala Ferrarotti (1988), pues en cada biografía está presente la estructura social así como la manera en que el individuo se apropia de ella y la interpreta a partir de los significados que va construyendo en la relación con los otros y a partir de su marco de referencia. Los procedimientos de registro del material autobiográfico se realizan por lo general a través de la entrevista semiestructurada o la entrevista en profundidad, ya que lo más importante de este método es recuperar la reconstrucción de las situaciones desde la perspectiva de los actores.

El método biográfico es el recurso óptimo para acceder al curso de vida, a las trayectorias y las transiciones, así como a sus significados. Desde la perspectiva del curso de vida, las etapas de la vida de las personas se asocian con distintos roles y con expectativas diferenciadas dependiendo de la generación a la que pertenecen.

Un supuesto importante de esta teoría, que resulta de utilidad para la investigación, es que las vidas de las personas están interconectadas a través de relaciones sociales con la familia, con el grupo de pares y otras personas (Elder, 1985). De esta forma se pone en juego la regulación social de las acciones de las personas, en el intercambio con los otros significativos, en las relaciones de afecto y en los patrones y formas que toman los vínculos (Elder, 1987).

Tanto en la perspectiva biográfica como en la del curso de vida, no es tan importante el proceso biológico de crecimiento y envejecimiento, como lo es la experiencia de las personas en una posición y situación determinadas. Los eventos y fases en la vida no se entienden en aislamiento por lo que deben ser analizados como parte de una trayectoria de vida en la que hay un encadenamiento de acontecimientos, experiencias y consecuencias, vividas y significadas

en y con el grupo primario, ubicado en un tiempo y un lugar históricos. Así la pertenencia a una generación y a una clase social, expone a las personas a distintos mundos históricos y a diferentes opciones de vida. En la perspectiva del curso de vida dos conceptos son fundamentales: las transiciones y las trayectorias (Elder, 1985; 1987). El concepto de trayectoria supone la noción de agencia, ya que no necesariamente las personas se apegan a las reglas y expectativas de su grupo; por eso no todas las personas que comparten un momento socio histórico tienen el mismo curso de vida. La trayectoria es un proceso complejo en el cual se articula un sistema de dispositivos institucionales y procesos de socialización, pero en el que también interviene la subjetividad. Tiene además un marco de referencia territorial pues los sistemas de relaciones sociales y de socialización tienen lugar en espacios locales, culturales y políticos específicos (Casal, 2006). Este carácter territorial permite ubicar la transición en contextos socioeconómicos particulares pero además considerar que las trayectorias también son resultado de la toma de decisiones de los sujetos, de sus acciones y estrategias, a pesar de estar constreñidos por las estructuras sociales y económicas y por los dispositivos institucionales. Desde esta perspectiva, el sujeto es considerado un agente activo en la construcción de su propia biografía.

El enfoque de la trayectoria también da cuenta de los cambios que ocurren en las posiciones que los sujetos ocupan en la estructura social. En el análisis de las trayectorias son importantes las posiciones estructurales y las disposiciones subjetivas que producen los cambios en la condición social, por ejemplo pasar de ser una mujer soltera a ser una mujer casada, de ser hija a ser madre. Así también, desde la perspectiva de las transiciones es relevante la edad a la

que se produce un cambio dentro de una estructura social y cultural que norma los tiempos establecidos para dicho cambio de estatus. Las trayectorias se ven influidas por las oportunidades y límites de cada clase social. Las transiciones y las trayectorias se implican mutuamente, están articuladas, y los cambios en la estructura de las transiciones no se pueden entender si no se considera la trayectoria característica del grupo o clase.

La trayectoria sexual reproductiva de madres adolescentes

A partir de lo anteriormente expuesto, es indudable la relevancia teórica y metodológica del curso de vida, las transiciones y las trayectorias juveniles, es por ello que en este trabajo se retoman algunos elementos para el análisis específico de que aquí se ha denominado de las trayectorias sexuales y reproductivas de mujeres jóvenes que viven en un contexto de pobreza como es la delegación Iztapalapa.

El concepto de trayectoria sexual reproductiva, se utilizó para explorar el recorrido de un grupo conformado por 19 mujeres jóvenes, sin embargo para los fines de este trabajo aquí se presenta el caso de seis mujeres jóvenes y pobres que se embarazaron y se convirtieron madres antes de los 18 años. Estas seis mujeres se agrupan en la trayectoria “estratégica” porque comparten un tipo de trayectoria que es la que específicamente se expone en este capítulo. Todas ellas son habitantes de un contexto marginal en la delegación Iztapalapa. Fueron entrevistadas en varias ocasiones bajo el enfoque del método biográfico, las entrevistas fueron transcritas y analizadas en el programa Atlas.Ti

El planteamiento es que en esas condiciones de pobreza, cuando el porvenir parece estar sellado por la incertidumbre,

vale la pena preguntarse si las mujeres jóvenes tienen siempre la degradación social como destino, cuáles son las alternativas que construyen ante las limitaciones que enfrentan para darle sentido a sus vidas y si pueden convertir el embarazo en un evento sobre el cual construyan un proyecto de vida o una proyección hacia el futuro. La hipótesis fue que los condicionamientos materiales que atraviesan las vidas de las adolescentes explican gran parte de sus acciones y decisiones en su trayectoria sexual reproductiva.

Los elementos considerados en la construcción de la trayectoria sexual-reproductiva fueron cinco momentos transicionales: 1) la menarca — que da inicio a la capacidad reproductiva; 2) la unión —que marca un cambio en el estado civil con la adquisición del estatus de esposa—; 3) el inicio de la vida sexual (coital) —la mujer se vuelve sexualmente activa—; 4) el primer embarazo $\frac{3}{4}$ la mujer inicia su vida reproductiva—; y 5) el nacimiento del primer hijo —la mujer adquiere el nuevo estatus de madre.

Pero aquí no interesan las transiciones como eventos biológicos en sí mismo, sino en su relevancia social y en la dimensión subjetiva de la adolescente, se plantea que estos cinco eventos de transición pueden tener significados distintos entre las biografías analizadas. Desde esta perspectiva se trata de dar cuenta de las valoraciones y significaciones que las entrevistadas le atribuyen a la trayectoria específica que les tocó vivir.

Para los fines de este trabajo, es muy importante establecer la secuencia de los eventos que forman parte de la trayectoria sexual reproductiva y el momento cuando ocurren estos eventos. Las dimensiones consideradas en la construcción de la trayectoria fueron tres: i) la secuencia

en que se presentan los cinco eventos que forman parte de la trayectoria sexual-reproductiva (la menarca, la unión, el inicio sexual, el primer embarazo y nacimiento del primer hijo), aquí interesaba dar cuenta del orden en el cual se presentaron estos acontecimientos en la vida de cada una de las adolescentes. ii) las expectativas o proyecto de vida de las adolescentes antes del embarazo, aquí se trató de dar cuenta si dentro de las expectativas de las entrevistadas se vislumbraban la maternidad y el matrimonio antes del embarazo, si tenían la intención o deseo de tener un hijo, de unirse; o si tenían otras proyecciones hacia el futuro distintas a la maternidad y el matrimonio; y iii) el significado que la adolescente otorga al embarazo en el momento de corroborarlo, ya que en ese momento es cuando se existe la posibilidad de continuar o no con el embarazo. También es el momento cuando se toman otras decisiones, como unirse o seguir sola con el embarazo.

Trayectoria sexual reproductiva de tipo estratégica

Respecto a la secuencia que se identificó en el caso de estas seis mujeres, esta trayectoria tiene la peculiaridad de que la primera relación sexual y el primer embarazo anteceden a la unión. En la proyección hacia el futuro inmediato, las expectativas anteriores al embarazo de estas mujeres estaban encaminadas hacia la unión y la maternidad; es decir, estaba en sus planes unirse con su novio y tener un hijo.

El significado que estas adolescentes asignan al embarazo, una vez confirmado éste, es positivo: la noticia se recibe con aceptación y beneplácito, y las acciones de las adolescentes se reconfiguran en un proyecto donde los roles de

madre y esposa son centrales. Las transiciones al estatus de casada y de madre se dan con gran adaptabilidad por parte de ellas y con acompañamiento por parte de la familia.

Son seis las madres adolescentes que la conforman: Olga, Elena, Ana, Guadalupe, Karla y Teresa. La razón por la cual se asigna a esta trayectoria el nombre de estratégica se debe a que en el discurso de las mujeres hay una intencionalidad previa al embarazo, de consolidar la relación y transformarla en unión a través de éste; hay una perspectiva de futuro a corto plazo definida por la conyugalidad y la maternidad: las jóvenes deciden tener relaciones sexuales sabiendo y asumiendo que pueden quedar embarazadas; no utilizan métodos anticonceptivos porque, de común acuerdo con la pareja, vislumbran la posibilidad de quedar embarazadas, aunque abiertamente no lo buscan. Cuando se enteran de que están embarazadas, la noticia se toma con gran naturalidad y se transita sin conflicto a la unión.

Una estrategia puede ser definida como la traza o el diseño de un camino para lograr una meta; se trata de un proceso sobre el cual se tiene cierto control, en el que se sigue un conjunto de reglas que aseguran decisiones óptimas en momentos cruciales. De acuerdo con los discursos, estas entrevistadas van articulando sus acciones teniendo en perspectiva una meta con una buena dosis de control en el proceso. Siguen reglas (Wolf, 1979) no escritas pero compartidas y elaboradas en la experiencia de la vida cotidiana (Berger y Luckman, 1976). La noción de estrategia no debe entenderse como una acción mal intencionada o calculada por parte de la adolescente para lograr su fin: se entiende como una ruta de acción inscrita y ampliamente aceptada en el contexto sociocultural donde estas mujeres viven. La trayectoria es estratégica en la medida en que la adolescente

debe leer la realidad y tomar decisiones que serán definitivas en su vida.

En esta trayectoria se identificaron las siguientes reglas de la vida cotidiana (Wolf, 1979): i) es preciso estar en una relación de noviazgo estable y de compromiso mutuo basada en el amor, ii) es recomendable conservarse vírgenes hasta que tengan que echar a andar la estrategia con el varón que ellas han elegido, iii) conviene verbalizar con la pareja, antes del inicio sexual, el deseo de tener un hijo con él y, de esta forma, explorar la disposición de éste a tener un hijo y entrar a la unión, iv) la iniciación sexual se llevará a cabo bajo la premisa de estar enamorada, v) al no utilizar métodos anticonceptivos en las relaciones sexuales, se correrá el riesgo de embarazarse, y vi) una vez que las mujeres se han iniciado sexualmente, la regla o expectativa social, es no tener relaciones sexuales con otros hombres. Si todas estas condiciones se cuidan es muy probable que logren su deseo de unirse con el varón.

En este grupo, las adolescentes tienen escasa información sobre sexualidad y se ubican en una perspectiva conservadora hacia la misma. Experimentan la menarca con escasa información al respecto, por lo cual la asocian con sentimientos de miedo y vergüenza. El inicio sexual ocurre en el contexto de una relación de noviazgo estable y basada en el afecto, por lo que existe un cálculo de inicio sexual encaminado a consolidar su relación de pareja. En estos discursos aparece explícito el deseo de tener “un bebé” con la pareja que ellas consideran la idónea. Las razones para tomar esta decisión son de orden afectivo, pero también evalúan el perfil del varón: si es responsable, si tiene intenciones de unirse.

Por lo general, el inicio sexual de las entrevistadas ocurrió con la pareja con la que después se embarazaron y se

unieron. Son enfáticas al señalar que su “primera vez” fue con el hombre a quien amaban y con quien deseaban unirse, lo cual aparece en la narrativa como una prueba de su prestigio sexual (Szasz, 1998a). El ritmo de la trayectoria es variable: desde el inicio sexual hasta la unión pueden transcurrir desde dos meses hasta dos años. La trayectoria muestra una continuidad en los eventos y la significación de los mismos está siempre asociada a la intención de unirse y tener un hijo. Definir esta trayectoria como estratégica no implica considerarla como un plan únicamente de la mujer: el varón es claramente copartícipe de esta estrategia. Sin embargo, para los fines de este estudio, únicamente se recuperó la perspectiva de las adolescentes.

Tanto la familia de la adolescente como la del varón apoyan este proceso donde el embarazo juega un papel central. Una vez confirmado éste, sigue la unión. Es decir, el embarazo ocurre como la realización de un proyecto anticipado (Fainsod, 2006) que tiene lugar en el contexto de una relación estable. Frecuentemente, la pareja ha considerado la posibilidad de que el embarazo se presente, han hablado con anterioridad sobre ello de tal forma que cuando ocurre, la pareja transita fácil y naturalmente a la unión.

La noticia del embarazo se recibe con aceptación y alegría. En ningún caso la adolescente se plantea la posibilidad de abortar, la vida se reconfigura y, poco a poco, tiene lugar el ajuste al nuevo estatus de esposa. La familia acompaña a la pareja en este proceso de cambio de estatus.

Una vez descritas las principales características de esta trayectoria -y con la finalidad de profundizar en su construcción y de acceder a los discursos de las mujeres que la conforman-, a continuación se describe la trayectoria a partir de cómo las entrevistadas fueron transitando y com-

partiendo significados en cada una de las transiciones: menarca, inicio sexual, embarazo, unión y nacimiento del primer hijo. Para conservar la riqueza de los discursos, y con la clara intención de no recurrir a un único caso, se citan los fragmentos narrativos de distintas entrevistadas.

Menarca: desinformación, temor y vergüenza

Entre estas mujeres, la menarca se presentó entre los 11 y los 14 años. En general, las entrevistadas tienen poca información respecto a la menstruación. Si bien asocian este hecho con la experiencia de dejar de ser niñas, no lo asocian con el hecho de sentirse ya en un nuevo estatus social como mujeres. Esto, como se verá más adelante, marca una diferencia con los significados construidos alrededor de la menarca en las otras trayectorias. En esta trayectoria, no todas las madres de las adolescentes estuvieron con ellas cuando empezaron a menstruar —a una de ellas, es un tío quien le explica sobre la menarca porque no hay una mujer que lo haga.

Entre estas mujeres, se encontraron tres significados asociados a la menarca: el miedo, la vergüenza y la sensación de sentirse sucias. El miedo está asociado al desconocimiento que tienen sobre este proceso. De hecho, interpretan su primera menstruación como una situación nociva para su salud y bienestar físico -creen que la sangre se presenta como consecuencia de un daño sufrido en sus genitales. En cambio, la vergüenza se asocia con la idea de que los otros, los varones, se darán cuenta de qué les ocurre, no sólo respecto a la menstruación sino a los cambios físicos que acompañan este proceso, ya que también les avergüenza la transformación de su cuerpo. Respecto a la experiencia de sentirse sucias, al parecer está relacionada con la idea

de que la menstruación genera mal olor, que la sangre es sucia y que, cuando la mujer menstrúa está contaminada de esa suciedad.

Fue a los doce. ¡Ay!, yo me espanté. Iba en la primaria, estaba en el baño, y así empecé a sangrar, y así casi desnuda salí corriendo. En ese entonces, vivía con mi abuelita. Nada más estaba uno de mis tíos, y salí bien espantada y le dije ‘No, es que creo que me corté...’. Ya fue cuando me explicó mi tío (Elena, 17 años. Se embarazó a los 16 años).

No, pues me dijo mi hermana ‘Métete a bañar y ponte una toalla’. Y, sí, pero, ¡no me quería ni mover! ¡Me sentía rara! No sé, me sentía rara, me sentía sucia (Ana, 17 años. Se embarazó a los 15 años).

Yo empecé a reglar a los catorce años, cuando entré a la secundaria. Fui al baño. Digo ¡ay! Híjole... que me veo el chorrillo de sangre. Me espanté y le grité a mi mamá. Pensé que me había lastimado o no sé... Dije ‘a lo mejor me corté con algo y no me di cuenta’. Le digo “¡Ay!, mamá, venga”. Pero el baño estaba lejos del cuarto, como vivíamos en vecindad... Y me puse a llorar. Las señoras (vecinas) pu’s dijieron “¿pu’s ora qué?”, y le hablaron a mi mamá. Ya fue a verme al baño y me dice “¿qué tienes?”. Le digo “Es que ire, me está... me está sangrando ahí”. Y dice “Ay, no te espantes, es que ya empezastes a reglar”. Le digo “¡Ay!, ¿y qué es eso?”. Pero es que como mi mamá casi no me platicaba, era muy cerrada... Ya después entendí... Yo sentía que todos me veían así, bien feo. Decía “híjole ¡ay no!”. Sentía horrible, que todos me veían así,

medio rarito, o que yo era la única... Que nomás a mí me pasaban esas cosas... No, ¡qué feo! Siempre que llegaban los meses yo decía "Ay, qué feo". Pero ya qué, no me quedaba de otra más que aceptarlo. Aunque me daba mucha vergüenza, pero me tapaba con el sweater (Guadalupe, 18 años. Se embarazó a los 17 años).

En la narrativa de estas mujeres hay un tono resignado: se resignan a menstruar. Les disgusta pero lo asumen; no consideran otra opción más que aceptarlo, por lo que hay una especie de resignación a asumir su condición de género. Es común que la sexualidad sea tema tabú en las familias de estas mujeres o que sus madres no tengan los recursos necesarios para comunicarse con sus hijas sobre temas relacionados con la sexualidad; por ello, no cuentan con la información necesaria antes de empezar a menstruar. Con este evento que inaugura la capacidad reproductiva de las adolescentes, podemos ubicar la postura conservadora y desinformada de estas jóvenes sobre la sexualidad; esto, sin duda, puede traducirse en un elemento de desventaja en su trayectoria sexual reproductiva.

***Inicio sexual: resultado de una elección
"con éste ya me quedo"***

En este grupo de mujeres, el inicio sexual tiene lugar en el contexto de una relación de pareja estable donde existe un sentimiento de confianza. Las mujeres relatan peticiones de anteriores novios para tener relaciones sexuales, a las cuales ellas no accedieron; en este sentido, se hace evidente su capacidad de negarse a tener relaciones con parejas previas, por no considerarlas apropiadas. En cambio, cuando

ellas tienen relaciones sexuales por primera vez, la aceptación se funda en la elección que han hecho de una pareja a la cual ellas consideran conveniente.

Es común que cuando se da el inicio sexual, las adolescentes ya hayan hablado con su pareja sobre la posibilidad o el riesgo de un embarazo. De tal forma, el inicio sexual tiene lugar una vez que la pareja ha verbalizado que ante un embarazo estarían dispuestos a tener un hijo y unirse en el futuro próximo. Una condición para el inicio sexual es el supuesto del amor. Para ellas, estar enamoradas de su pareja justifica que se inicien sexualmente; la intención de “juntarse” o “quedarse” con esa pareja da sentido a sus acciones.

En la decisión de tener relaciones sexuales con esta pareja hay una perspectiva de futuro donde estar con el “otro” es central. Sin embargo, entre estas mujeres no existe la certeza de que la unión tendrá lugar sólo por iniciarse sexualmente con la pareja elegida. No obstante, ellas toman el riesgo de tener relaciones, incluso de embarazarse, con la intención de unirse, aun sin garantía de que así ocurrirá. En el inicio sexual y durante la subsecuente actividad sexual no usan métodos anticonceptivos: dicen conocerlos y aun así no los usaron por considerar que están en una relación estable y prometedora, dispuestas a asumir las consecuencias en caso de que su pareja no responda como ellas esperan.

Yo estuve con él porque pensé: “Ya aquí me voy a quedar con él”... Así pensé porque el chiste que mi amiga, la Pitufa también se quedó con su novio, con el que tuvo la primera vez [relaciones sexuales]. Luego, ella me decía: “¿Tú con quién quieres tener relaciones la primera vez?”. Le digo: “No, pu’s yo, con alguien al que realmente yo quiera

-le decía-...y que, y que sienta que con él ya me voy a quedar". Decía: "pu's tienes razón". Y, ¡sí!... dicho y hecho: con él me quedé. Pero sí, él fue el primerito.

E: ¿Cómo es eso que te quedaste? A ver, explícame, ¿cómo es eso de quedarse ya con un hombre?

M: Pues, de que ya ahí te quedas y no te vas a andar acosando con otros, porque ya lo quieres a él... Que no vas a andar probando... Por eso piensas muy bien si vas a tener relaciones con él, ¿no? Que no vas a andar así, probando... sino que ya es porque vas a hacer tu vida con él...

E: Entonces, ¿quedarte es casarte ya con él? O ¿cómo?

M: Mmm, je... Pues eso quien sabe. Sí, tú sí quieres, pero quién sabe si él va a querer... Pero pu's tú ya sabes que sí quieres, ya sabes a qué le tiras ¿no?... A mi amiga y a mí sí nos resultó porque ya nos quedamos con el que pensamos, las dos nos quedamos con el primero que tuvimos relaciones (Guadalupe, 18 años. Se embarazó a los 17 años). Pues, sí, tenía información de que los métodos y eso, ¿no? Que hacen daño ¿no?... Lo que pasa es que ya lo habíamos platicado de que sí íbamos en serio los dos, y que íbamos a durar [en la relación], por si había alguna consecuencia, que es un bebé ¿no? Pues ya sabíamos que podía pasar, y entonces, así tuvimos relaciones. Pero los dos ya sabíamos y, de hecho, desde un principio que empecé a tener relaciones con él, yo les platicué en mi casa y ya también sabían de mis planes de estar ya con él (Elena, 17 años. Se embarazó a los 16 años).

Otro elemento significativo en el inicio sexual de estas mujeres es el énfasis que ponen en lo definitorio de la primera relación sexual en su vida. La virginidad aparece como un recurso que se intercambia con la pareja, un capital puesto

en juego para lograr los fines, tengan éxito o no. En el cuidado de la virginidad se apuesta el prestigio sexual frente a la pareja (Szasz, 2008).

En esa estrategia, las mujeres corren un riesgo; pues nada les garantiza que lograrán su objetivo. No obstante, como señala Guadalupe, esa acción no es fortuita ya que hay algunos elementos que ellas consideran antes de tomar la decisión. Sin embargo, la acción se da en un contexto de incertidumbre; se aventuran a tener relaciones sin tener garantía del resultado: que el novio se haga responsable del embarazo y se vaya a “quedar” -casar- con ellas.

En la estrategia, ellas evalúan la situación, y el argumento más convincente para sí mismas y para los demás es el supuesto de amor que las involucra en esa relación, tal como ha sido reportado por Szasz (1998a): entre estas mujeres, el inicio sexual aparece fuertemente asociado con el compromiso afectivo, la unión y la procreación.

Embarazo: de la incertidumbre al logro de una meta: “quería que todos se dieran cuenta”

Estas mujeres se embarazaron entre los 15 y 17 años -a diferencia de lo observado en otras trayectorias, las menores de 15 no entran en este recorrido de vida-. En este grupo, la deserción escolar y el inicio laboral anteceden al embarazo. El tiempo que transcurre entre el inicio sexual y el embarazo fluctúa entre los dos meses y un año y medio. Una vez que tiene lugar el embarazo, en las mujeres crece la incertidumbre respecto a si la pareja asumirá con ellas la consecuencia de haber tenido relaciones sexuales: “responder ante el embarazo”.

Ya me había atrasado una semana. Al principio me dio miedo. Le fui platicando poquito a poquito a Mario... Yo estaba bien emocionada, y él me dijo: “¿Cómo?... Yo quiero un papelito que lo pruebe”. Y yo sentí feo, porque a lo mejor pensó que yo lo quiero amarrar mintiéndole. Ya después... me hice la prueba y ya me creyó, y empezamos a llorar de gusto. Pero él, con su primera reacción, él me quitó esa emoción... porque al principio dudó, como que no quería. Y yo le dije que si no quería: o sea, si no quería estar conmigo, yo no lo iba a obligar, que... no lo iba a obligar, pero igual yo lo iba a tener (al hijo), con él o sin él. Yo pensaba que como Mario y yo habíamos platicado, pues, yo pensé que se iba a emocionar, y no. Y, en cambio, él me pidió el papelito como prueba. Ya después él me explicó que porque había tenido una novia que le había mentido que estaba embarazada sólo para que se quedara con ella. Pero sí, luego le enseñé el papel y ya me creyó. Y dijo “Bueno, pues entonces, vamos a echarle ganas ya juntos” (Elena, 17 años. Se embarazó a los 16 años).

Porque ya no me bajó ¡hijole! Y ya le platicué a él. Le digo: “Me da pena decirte, pero....te voy a contar....”. Y ya que me dice: “¿Qué?”. “No, pu’s —le digo— es que lo que pasa es que no me baja”. Y así... Y él me dijo: “¿Pero por qué?”. “Pu’s, quién sabe”, le digo. “Pero yo he oído que muchas veces dicen que cuando no te baja es que ya quedaste embarazada” —me dice “Ah, pu’s no le hace” —dice— “pu’s sí... la verdad yo sí, sí te respondo. Si estás embarazada yo sí te respondo”.

E: ¿Y te fuiste a hacer alguna prueba de embarazo?

C: No, ya na’más con el tiempo ya que fui engordando

más, dije “No, entonces sí —dije— no, entonces sí estoy embarazada. Pero para qué me voy a hacer la prueba pu’s si ya...”. Y pu’s ya fuimos y le dijimos a mi mamá, y él les dijo a sus papás... Nos juntamos cuando yo tenía como 4 meses (Guadalupe, 18 años. Se embarazó a los 17 años).

Mira, yo, mis relaciones sexuales, empecé con él en octubre... Fue una vez que estábamos en su casa. Estábamos planeando tener el bebé y pu’s... Después tuvimos relaciones también en noviembre y ahí fue cuando quedé... quedé, yo, embarazada, este... Yo le comenté a él, y dije “Pues si ya habíamos hablado ¿no?”. Entonces, él se puso muy emocionado y me dijo “vamos a hacer los planes”. Me dice: “te voy a responder”. Entonces ya empezamos a hacer planes. Y hasta le hablaba en mi vientre al bebé... fue muy bonito. (Teresa, 17 años. Se embarazó a los 17 años).

*E: ¿Qué pensante cuando supiste que estabas embarazada?
J: Me daba miedo al tener a un niño porque, en caso de que Luis no me respondiera... Pensaba ¿qué tal que no me responde? ¿qué voy a hacer sola? Pero, entonces, ya cuando le dije a Luis, me dijo: “‘Cuentas conmigo’. Y dije: ‘¡Ay, qué bueno!...’. Pero como estaba estudiando, yo le dije: ‘Pero, ¿cómo? Si tú estás en la escuela, te voy a arruinar sus planes de estudiar’, y todo. Y él me dijo: ‘Pues aunque nos quedemos sin dinero, sin comer, pero tú vas a tener al bebé. A ver cómo le hacemos. Y yo voy a seguir estudiando, así que nos vamos a casar’. ¡Ay! Y yo bien feliz, y pues ya me casé con él y hasta ahorita soy muy feliz con él. (Olga, 18 años. Se embarazó a los 16 años).*

Cuando se constata el apoyo de la pareja frente al embarazo, las mujeres superan ese momento de incertidumbre; entonces, tienen lugar la aceptación y las acciones para continuar con el embarazo y la consolidación de la reacción de pareja hacia la unión. Si bien no están casadas, ellas no consideran tan relevante este hecho: asumen que lo más importante es estar embarazadas de una persona a la que aman y, además, contar con su apoyo; vislumbran que pronto se unirán con esa pareja. En todos los casos, el novio es la primera persona a quien notifican del embarazo o la sospecha sobre el mismo. En este sentido, sobresale el hecho de que la pareja es la persona con mayor influencia sobre las decisiones que se asumirán en torno al embarazo, tal como ya ha sido reportado por Salcedo (2000) y Román (2000). El embarazo se hace público después de que la mujer sabe que cuenta con el apoyo de la pareja.

E: ¿Y tú a alguien más le platicaste?

A: ¿De qué estaba embarazada? ¡Uy! A todos, a todos les platicué. Quería que todos se dieran cuenta, que se enteraran que estaba feliz (Ana, 17 años. Se embarazó a los 15 años).

De esta manera, el embarazo funciona como una estrategia para transitar a la unión. La noticia de éste no genera sorpresa en los padres de la adolescente; se recibe con beneplácito y se enfrenta la situación adaptándose a ella (González, 1999), así que la pareja cuenta con el apoyo de la familia. A partir de la confirmación y notificación del embarazo la pareja toma acuerdos sobre el lugar donde vivirá; cuando existe la posibilidad económica, toma otra acción importante posterior al embarazo: inician las visitas al médico.

En el proceso de embarazo de las adolescentes que conforman esta trayectoria, sobresale la experiencia de haber recibido un trato especial por parte de la familia y la pareja durante este periodo: en esta etapa, en particular, es cuando mejor se han alimentado, cuando más afecto y cuidados han recibido. Independientemente de la escasez de recursos, lo poco que posee la familia se destina para la alimentación y el cuidado de la adolescente embarazada.

E: ¿Cómo te fue en tu embarazo?

C: No, pu's, bonito, ¿no? Porque mi mamá me hacía de comer un montón, que ya me traían fruta... Y ya también Juan, que "tienes que comer bien"; y lo que se me antojaba me compraban. Me consintieron mucho, je je je (Guadalupe, 18 años. Se embarazó a los 17 años).

E: ¿Y cómo estuvo tu embarazo?

T: Pues, desde que empezó mi embarazo, pues fue muy hermoso. Primero, porque pu's, era el hijo que yo esperaba de... mi pareja. Y, según, cuando mi mamá se enteró, pues yo pensé que no me iba a apoyar, que se iba a enojar mucho, pero pues no. Reaccionó muy bien. Afortunadamente, sí me apoyó: me cuidaba que comiera, que ya me compraba mis antojos... Mi mamá me cuidó mucho. (Teresa, 17 años. Se embarazó a los 17 años).

Es común que pese a los antecedentes de poca solidaridad en la familia de las adolescentes, con el embarazo se dé una especie de reivindicación de las relaciones familiares. El evento genera muestras de afecto y apoyo inusuales, particularmente, con las madres de las adolescentes, con quienes

se da un acercamiento y los lazos afectivos se vuelven más estrechos, tal como ya lo han reportado Climent y Arias (1996) y Piñero (1998). En este tipo de trayectoria se puede observar que, como consecuencia del embarazo, la resolución saludable de la familia de la adolescente moviliza los recursos afectivos y materiales para enfrentar el evento de manera adaptativa, algo ya señalado por Kano (1998). De acuerdo con Climent (2001), es posible que esto suceda porque la familia —en particular, la madre de la adolescente—, considera que su hija ya está preparada para ser madre y evalúa que la pareja con quien se unirá es la adecuada.

Unión: un lugar dónde vivir juntos

Como una regularidad en este grupo, las mujeres transitan a la unión durante el embarazo. Cabe señalar que el inicio sexual, el embarazo y la unión tienen lugar con el mismo varón, es decir, la experiencia sexual de estas mujeres se limita a una pareja. Este hecho contraviene la idea generalizada de la promiscuidad que regularmente se atribuye a las adolescentes que son madres, sin embargo esa supuesta promiscuidad ha sido ya cuestionada (Stern y García, 2001).

Una vez confirmado el embarazo, estas mujeres transitan a la unión: resuelven con su pareja y con su familia las condiciones bajo las cuales empezarán a vivir juntos. Esto implica hablar con los padres de ambos miembros de la pareja o familias respectivas y tomar la decisión de vivir con la familia de alguno de los dos, pues en ningún caso la pareja disponía de una vivienda donde comenzar a vivir juntos.

El apoyo de la familia es fundamental, sin embargo, debe considerarse que dicho apoyo se da con las limitaciones y dentro de los márgenes de carencias que caracterizan

a esta población, lo que con frecuencia los lleva a vivir en condiciones de hacinamiento y de precariedad.

E: ¿Cómo decidieron que iban a vivir en tu casa, con tu mamá?

MC: Porque mi mamá no quiere que me vaya a vivir a su casa de su mamá. Dice que luego hay problemas: 'No, mejor... para sufrir... mejor vente a sufrir aquí a la casa y aquí sufres tú solita, no sufres por tu suegra, no por tus cuñados, no por nada'. Él, a la vez, como que no quería porque dice: 'es que, qué van a decir tus papás, tus hermanos, que estoy de arrimado...'. Le digo 'hay pu's es que si dicen, que digan'. Pero mi mamá ya le dijo que no hay problema y que si mis hermanos dicen algo, pu's que los ignore (Guadalupe, 18 años. Primer embarazo, a los 17 años).

L: Pues ya cuando supieron que ya yo estaba embarazada, la señora de mi papá ya nomás agarró y le dijo a él [su pareja]: "¿Sabes qué?, les vamos a subir una... una cama al cuarto de arriba y ya ese que sea para ustedes". Le dijo a mi papá: "Vamos a arreglar el cuarto bien para que se suban ellos", y eso fue todo. Nosotros dijimos: "Ah, bueno, pues que sí" y ahí empezamos a estar ya juntos (Karla, 19 años. Primer embarazo, a los 16 años).

La pareja hace varias consideraciones antes de unirse. De las opciones con las que cuentan se deciden por el lugar donde se sienten más cómodos; un elemento definitorio en esta decisión es el bienestar de la mujer, dada su condición de embarazada. Por lo regular el varón está dispuesto a ir a vivir donde ella se sienta mejor o esté mejor atendida. En

otros casos, no tienen muchas alternativas y se acomodan a lo que la familia les puede ofrecer.

De todas las mujeres que conforman este grupo, dos se casaron por el civil durante el embarazo: Guadalupe y Olga. El resto de las uniones fueron consensuales pero asumidas por ambos y reconocidas por las familias como matrimonio. Todas las entrevistadas asumieron un cambio de estatus, ajustándose a su nueva posición como esposas, en un contexto de apoyo y solidaridad de parte de la familia (González, 1999).

Sí, pues, ya cambió todo. Fue muy bonito porque ya yo me ponía a hacer las cosas de la casa y le tenía que tener ya la comida hecha para cuando llegue, porque él ya no quiso que yo trabajara (Karla, 19 años. Primer embarazo, a los 16 años).

Por lo regular las jóvenes asumen los ajustes a su nueva vida como “unidas” desde una visión muy estereotipada de los roles de género. Sin embargo, es común que estas mujeres ya tengan la experiencia, previa a la unión, de hacerse cargo del trabajo doméstico y el cuidado de niños, hermanos o vecinos, por lo que el cambio a su nuevo estatus de “unidas” no parece representar mayores dificultades para ellas. Como dice Climent (2006), han tenido en su madre un modelo a seguir. En esta trayectoria, es común que, una vez embarazadas, las adolescentes dejaran de trabajar.

Nacimiento del primer hijo: “Es lo mejor que me ha pasado en la vida”

Entre las mujeres que integran esta trayectoria, el significado del nacimiento del primer hijo está asociado con un

sentimiento de logro y satisfacción: por un lado, tener un hijo era algo deseado; y por otro lado, lograron establecerse con la pareja que querían y así formar una familia. El hijo cambia su vida, por lo cual puede considerarse como un punto de inflexión a partir del cual hay una resignificación de la vida. En nuestra cultura, un hijo suele tener una fuerza simbólica como afirmación de la identidad femenina; suele otorgar legitimidad social a una mujer y gratificación emocional, como ya lo ha señalado González (1994). En esta trayectoria —ya veremos que no en todas—, la maternidad se valora como una experiencia que las reconcilia con la vida de penuria que han tenido. Es un momento donde la vida se revalora y se plantean nuevos proyectos, nuevas preocupaciones y compromisos.

Pues mi hija es mi ángel. Ah, pero cómo me da guerra... La verdad, ella y mi esposo son lo más importante en mi vida y le doy gracias a dios por darme esta oportunidad de ser madre. Amo a mi hija, es lo mejor que me ha pasado en la vida y voy a darle todo lo que yo no tuve... sobre todo amor (Olga, 18 años. Primer embarazo, a los 16 años).

Ahora que nació, pues me siento muy bien, muy bien con mi niña. Me pongo a jugar con mi niña, a hablar con mi niña, se me olvidan todos mis problemas, me relajo más con ella, me siento tranquila; siento que tengo una vida muy plena, muy completa, porque antes me sentía sola: ahora tengo una familia... Antes, como que no le interesaba a nadie, como que no le importaba a nadie y ahora no, ahora alguien me espera: mi niña (Elena, 17 años. Primer embarazo, a los 16 años).

El amor por el hijo(a) es fuente de fortaleza, tranquilidad y bienestar para seguir adelante con la vida; todo cobra otro sentido: el amor a la nueva familia se torna relevante. La importancia personal emerge como una nueva experiencia. Hay una especie de sanación y reivindicación de sus vidas que las anima a seguir adelante. Si bien desempeñar el papel materno no es fácil, se reconocen en ese proceso y valoran el apoyo de las personas que están cercanas a ellas para habilitarlas en su tarea como madres. Como señalan Pantelides, Geldstein e Infesta (1995), estas mujeres encuentran en el hijo(a) un afecto reparador y, a la vez, se proponen darle el amor que ellas mismas no recibieron cuando fueron niñas.

De repente me desesperaba porque yo no sabía qué tenía, si era frío... o no sabía lo que luego tenía, por qué lloraba. Luego, mi mamá me decía: "Pues fíjate, porque luego cuando tiene algo por eso lloran; luego, hasta cuando les pica la ropa". Y yo me desesperaba y decía: "¡No! Me tengo que controlar, si yo quería hijo ¿no? Me tengo que controlar... no desesperarme y ponerme medio loca... ¡No! Tengo que ir aprendiendo". Y sí, ahora ya se me hace fácil (Ana, 17 años. Primer embarazo, a los 15 años).

Para estas jóvenes, el nacimiento del primer hijo es un punto de llegada y un punto de partida: la satisfacción de un logro desde donde miran al futuro con nuevos proyectos y también con nuevas preocupaciones; aunque, en realidad, la preocupación por la supervivencia se mantiene y se agudiza con las necesidades del hijo(a). De aquí en adelante, para ellas será primordial tener una casa propia —entiéndase por esto, en este contexto, tener un cuarto pequeño

de tabique techado con lámina dentro del predio de algún familiar, donde llevar una vida más o menos independiente como familia— o comprar un pequeño terreno donde comenzar a construir.

E: ¿Entonces, piensan en tener otra niña ahorita?

A: Ahorita, no.

E: ¿Entonces ya lo han hablado?

A: De tener otro niño, lo hablamos. ¡Ah! Porque él dijo que quería tener otro, pero yo le dije: “No, mira... A ver si podemos con éste, sí podemos pues, ya, con el otro; pero, por ahorita, no. Deja que crezca un poco más, ya que camine, ya que crezca... Además, que ya terminemos de pagar el terreno” (Ana, 17 años. Primer embarazo, a los 15 años).

Si bien, al inicio, a estas mujeres se les dificulta su nuevo rol de madres, se esmeran en su desempeño, se muestran dispuestas a aprender y terminan por adaptarse a su nueva condición. Su situación en la pareja es estable, consideran que el nacimiento del hijo(a) las ha unido más a su pareja y, aunque pueden tener algunos problemas frecuentemente asociados a los celos, ellas se vislumbran unidas en el futuro.

Los varones, por su parte, han asumido sus papeles como esposos y padres. Es relevante que respondan como proveedores, pero también realizan algunos quehaceres domésticos —lo consideran una ayuda para la mujer—, y se involucran afectivamente con sus hijos, en el cuidado y atención a éstos(as).

E: ¿Cómo se organizan en la casa?

A: Pues, como los dos trabajamos, pu's ora sí que los dos hacemos lo de la casa. Él me ayuda, luego, cuando yo llego

muy tarde, ya llego y encuentro, pu's la cama ya tendida o ya encuentro ropa lavada. O sea que sí es responsable y también con su hija (Ana, 17 años. Primer embarazo, a los 15 años).

Tal parece que en esta trayectoria las entrevistadas se embarazan como una estrategia para unirse y formar una familia. Cuando deciden unirse, evalúan las condiciones de su relación —deben cuidar algunas premisas para lograr su objetivo— con la expectativa de que el varón corresponda a su intención de unirse. Aunque pareciera que en la vida de estas mujeres las consecuencias positivas a partir del embarazo y el nacimiento del primer hijo (a) son muchas, es importante aclarar que esto no significa que sus condiciones de vida cambien, ni que de aquí en adelante tendrán una vida estable y emocionalmente resuelta. El corte realizado para el análisis de este estudio se llevó a cabo poco tiempo después del nacimiento del primer hijo —máximo, cuatro años luego del embarazo—, por lo que en esta investigación no se abordan otras situaciones conflictivas posteriores. Con esto se quiere enfatizar que el embarazo no se trata de un final feliz en la biografía de estas mujeres. Simplemente que, al parecer, esta etapa de su vida significa un momento de vitalidad y confianza en sí mismas que nunca antes habían experimentado. El embarazo es un evento de resignificación que las revitaliza y les imprime fuerza para seguir adelante; como diría Coll (2001), el embarazo es experimentado como un resurgimiento a la vida. Hasta el momento de la entrevista, todas las adolescentes que siguieron esta trayectoria, menos Teresa, estaban unidas.

Llama la atención que sólo una de las adolescentes de este grupo no haya logrado su expectativa de unirse, por lo

que puede platearse la hipótesis de que esta trayectoria suele ser bastante exitosa entre las mujeres marginadas. Aún en el caso de Teresa, donde no se mantuvo la unión, el nacimiento de la hija se valora positivamente: hay cambios en la relación familiar y en la vida misma que la llevan a mirarse desde otra perspectiva. Su vida dio un giro en una dirección donde el futuro importa, donde la vida se valora y el camino por recorrer se mira con optimismo.

Mi mamá para mí ha sido lo mejor porque me ha dado todo, todo, todo... a cambio de nada. Le ha dado todo a mi niña desde que la estaba yo esperando. Ha sido mi apoyo, de verás... ahora que soy madre he entendido más a mi mamá y siento que estamos más cerca que nunca y con mi niña pu's fue ella la que... que hizo que me alejara de... de la banda, de los chavos con los que me juntaba. Porque ya con mi niña ya no era lo mismo: ya no podía ir a... a hacerle paros a la banda, todo eso. Fue ella... fue ella la que me alejó de esa forma de vida y ahorita me siento bien porque, pu's, ahorita lo que he escuchado es que a varios de mis amigos ya los mataron, a varios y ya los metieron a la cárcel. (Teresa, 17 años. Primer embarazo, a los 17 años).

Teresa se incluyó en esta trayectoria porque comparte las características con el resto de las mujeres de este grupo: sus expectativas estaban encaminadas al matrimonio y a la maternidad, se inició sexualmente considerando con su pareja la posibilidad de embarazarse, la notificación del embarazo tuvo una respuesta positiva de ambos y decidieron unirse, tuvo lugar la unión en la primera etapa del embarazo aunque ésta se interrumpió por la intervención de la suegra

antes del nacimiento del primer hijo. Este evento desvía la trayectoria sexual-reproductiva de la entrevistada y ella va a permanecer, hasta el nacimiento de su hija —cuando fue realizada la entrevista—, en condición de madre soltera. Es el retiro del su pareja y no el embarazo lo que marca un hito en la vida de la entrevistada. Genera en ella una incompreensión de lo ocurrido y una gran frustración porque ser madre soltera no estaba en sus planes. Su vida se complica a partir de este hecho por la demanda económica que implica la manutención y cuidados de su hija, las que asumirá con el apoyo de su madre. La entrevistada evalúa su futuro como incierto: considera que ahora, con una hija, no le será fácil encontrar una pareja, situación que la angustia y deprime. Sin embargo, llama la atención que sea la única adolescente, dentro de esta trayectoria, cuya acción estratégica no la conduzca a los resultados deseados.

Conclusiones

Todo parece indicar que ante la carencia de oportunidades, la opción más cercana que tienen las mujeres para construirse una imagen digna y positiva de sí mismas es la maternidad y la conyugalidad. La posibilidad de una expectativa de vida diferente al embarazo y al matrimonio estaría más en función de las alternativas que las adolescentes puedan generarse a partir de una subjetividad más autónoma y orientada por referencias externas a su contexto.

Las entrevistas biográficas ponen en evidencia que las adolescentes marginadas que se embarazan muestran un patrón que se aleja de lo que en la literatura se ha dado en llamar secuencia tradicional de los eventos reproductivos, que supone el siguiente orden: unión, inicio sexual, primer

embarazo y nacimiento del primer hijo (Solís, Gayet y Juárez, 2008). Ya que en esta trayectoria unión se da como consecuencia del embarazo.

Se puede observar un proceso de ajuste, con gran capacidad de adaptación por parte de las mujeres, a las nuevas condiciones y roles de esposas y madres. Es decir, podríamos referir que en la trayectoria se apega a un libreto o guion de vida que el contexto de marginación en cuestión posibilita, acciones que son cultural y socialmente aceptadas, y hasta promovidas. Es así como el embarazo se convierte en un evento de reconfiguración de la vida a partir del cual hay una reorganización de los roles y de las prácticas así como una elaboración de una perspectiva de futuro en la que el bienestar del hijo es central y da un sentido a la existencia de las entrevistadas. El embarazo es la consumación de un proyecto anticipado.

Como hemos visto, la articulación entre la secuencia de los eventos que conforman la trayectoria sexual-reproductiva, las expectativas de vida de las mujeres y el significado que ellas le otorgan al embarazo una vez que éste se presenta, resultan en cursos de vida, hasta cierto punto compartidos por las seis participantes.

Los itinerarios vitales de estas mujeres, a través de los cuales se convierten en madres, están signados por el contexto, es decir, las coordenadas sociohistórica y territorial, las cuales actúan a través de dispositivos institucionales como la familia, la escuela, el trabajo y la pareja; y por las situaciones biográficas específicas. Las trayectorias se configuran a través de una determinación multidimensional. El contexto socioeconómico opera como expresión de la desigualdad social a través de los estilos de vida que éste genera y, por otro lado, el nivel institucional se expresa a

través de los modelos familiares, maritales, laborales y escolares que privan en el contexto. Con lo que la trayectoria sexual reproductiva es un proceso de carácter biográfico y es también resultado del conjunto articulado de acciones y opciones del sujeto, de su perspectiva de futuro, de sus estrategias y decisiones, así como de la forma en que dispone de los recursos o activos sociales que tiene a mano.

Podemos decir que la trayectoria que describen las adolescentes es el resultado de una trama compleja de acciones, decisiones y oportunidades ofrecidas por el contexto. Esta trayectoria sexual reproductiva está limitada por las condiciones estructurales y por la dimensión subjetiva que opera en las decisiones y estrategias que llevan a cabo estas mujeres en su vida sexual y reproductiva.

REFERENCIAS

- Ariza, M. y Oliveira, O. (2000). Inequidades de género y clase: algunas consideraciones analíticas. *Revista Nueva Sociedad*, 164, 70-81.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1976). *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrortu Editores.
- Bertaux, D. (1999). El enfoque biográfico. Su validez metodológica, sus potencialidades. En *Proposiciones* Vol.29. Santiago de Chile: Ediciones SUR, Obtenido desde: <http://www.sitiosur.cl/r.php?id=436>. [Consultado en: 07-01-2017]
- Blanco, M. (2011). El enfoque del curso de vida: orígenes y desarrollo. *Revista Latinoamericana de Población*, 8, 95-21.
- Bourdieu, P. (1998a). *La distinción: criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (1998b). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- Casal, J. (2006). Aportaciones teóricas y metodológicas a la sociología de la juventud desde la perspectiva de la transición. *Papers*, 79, 21-48.
- Casal, J. (2002). Tva y políticas públicas sobre juventud. *Revista de Estudios de Juventud*. 59, 35-49
- Climent, G. (2001). *Maternidad adolescente: ¿Una situación conflictiva?* Ponencia presentada en XXIII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología, Guatemala, 29 de octubre a 2 de noviembre.
- Climent, G. y Arias, D. (1996). Estilo de vida, imágenes de género y proyecto de vida de adolescentes embarazadas. *Revista de la Sociedad Argentina de Ginecología Infanto Juvenil*. 3(2), 47-56.
- Dávila, O. (2002). Biografías y trayectorias juveniles. *Última Década*, 10(17), 97-116.
- Du Bois-Reymond, M., Plug, W., Ferreira, V. Machado, J., Klely, E., Lorenz, W., Bendit, R. y Hein, K. (2002). Transiciones modernizadas y políticas de desventaja: Países Bajos, Portugal, Irlanda y jóvenes inmigrantes en Alemania. *Revista de Estudios de juventud*. 56, 55-75.

- Elder, G. (1985), Perspectives on the life course. En E. Glen (ed.), *Life course-dynamics, trajectories and transitions* (pp. 23-49). USA: Cornell University Press.
- Elder, G. (1987). Families and lives: some developments in life-course studies. *Journal of Family History*. 12(1-2), 170-199.
- Fainsod, P.(2006). *Embarazo y maternidad adolescente en la escuela media. Una discusión sobre las miradas deterministas de las trayectorias escolares de adolescentes embarazadas y madres en contextos de pobreza*. Argentina: Miño y Dávila Editores.
- Ferrarotti, F. (1988). Biografía y ciencias sociales. En Historia oral e historia de vida. Cuadernos de Ciencias Sociales número 18 (pp.81-96)Costa Rica: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO.
- Machado, J. (2000). Laberintos de vida: paro juvenil y rutas de salida. *Estudios de Juventud*. 56 (2), 87-101.
- Manzano, N. (2002). Iniciativas de la Unión Europea que promueven la prevención de la inadaptación y la exclusión social. En C. Velez. *Intervención educativa en sujetos con desadaptación social*. Madrid: UNED.
- Martín, E. (1998). *Producir la juventud. Crítica de la sociología de la juventud*. Madrid: Istmo.
- Mora, M. y Oliveira, O. (2009b). Responsabilidades familiares y autonomía personal: elementos centrales del proceso de transición a la vida adulta. *Estudios Sociológicos*. XXVII (81), 801-835.
- Mora, M. y Oliveira, O. (2009a). Jóvenes en el inicio de la vida adulta: trayectorias, transiciones y subjetividades. *Estudios Sociológicos*, XXVII (79), 267-289.
- Oliveira, O. y Mora, M. (2008). Desigualdades sociales y transiciones a la adultez en el México contemporáneo. *Papeles de Población*, 57, 117-152.
- Organización Panamericana de la Salud (1988), *Fecundidad en la adolescencia. Causas riesgos y opciones*. Cuaderno técnico, número 12. Washington D.C.: Organización Mundial de la Salud.
- Pais, J. (2002a). Laberintos de vida: paro juvenil y rutas de salida en jóvenes portugueses. *Revista de Estudios de Juventud*. 56, 87-101.

- Piña, C. (1988). *La construcción del "sí-mismo" en el relato autobiográfico*. Documento de Trabajo. Santiago Chile: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Redondo, J. (2000). La condición juvenil: entre la educación y el empleo. *Última Década*, 12,175-223.
- Román, R., Carrasco, M., Valdez, E. y Cubillas, M. (2000). Noviazgo y embarazo: una mirada a las trayectorias de amor y conflicto en mujeres adolescentes embarazadas. En C. Stern y C. Echarri (comps.). *Salud reproductiva y sociedad. Resultado de investigación*(pp.147-176). México: El Colegio de México,
- Salcedo, A. (2000). La experiencia del embarazo y su atención en adolescentes de estratos medio, popular y marginal. En C. Stern, y C. Echarri (comps.) *Salud reproductiva y sociedad. Resultado de investigación* (pp.199-231). México: El Colegio de México.
- Saraví, G. (2004). Segregación urbana y espacio público: los jóvenes en enclaves de pobreza estructural. *Revista de la CEPAL*. 83, 33-48.
- Saraví, G. (2009a). Juventud y sentidos de pertenencia en América Latina: causas y riegos de la fragmentación social. *Revista CEPAL*, 98, 47-65.
- Saraví, G. (2009b). Desigualdad en las experiencias y sentidos de la transición escuela trabajo. *Papeles de Población*. 15(59), 83-118.
- Solís, P., Gayet, C.y Juárez, F. (2008). Las transiciones a la vida sexual, a la unión y a la maternidad. En S. Lerner e I. Szasz, (coords.), *Salud reproductiva y condiciones de vida en México*. Volumen I (pp.397-430). México:El Colegio de México
- Stern, C. y García, G. (2001). Hacia un nuevo enfoque en el campo del embarazo adolescente. En C. Stern, Claudio y J. Figueroa (coords.). *Sexualidad y salud reproductiva. Avances y retos para la investigación* (pp.331-364). México, D.F.: El Colegio de México.
- Szasz, I. (1998a). Sexualidad y género: algunas experiencias de investigación en México. *Debate Feminista*, 9 (18), 77-104.
- Wolf, M. (1979), *Sociologías de la vida cotidiana*. Madrid, España: Editorial Cátedra, Colección Teorema.

PRODUCCIONES NARRATIVAS PARA LA COMPRENSIÓN DEL LIDERAZGO EN MUJERES

Mónica Ayala-Mira

En este capítulo presento la propuesta metodológica de las Producciones Narrativas (PN) de Balasch y Montenegro (2003) para la comprensión del liderazgo en mujeres. Las PN, como metodología que se desprende de la epistemología feminista de los conocimientos situados (Haraway, 1988), ha sido una herramienta de investigación sobre sistema sexo género (Martínez-Guzmán y Montenegro, 2014; Molina, Guzmán y Martínez-Guzmán, 2015; Martínez-Guzmán y Montenegro, 2010) el amor romántico (García y Montenegro, 2014) violencia hacia las mujeres (Cea, 2015) y mujeres en la dictadura chilena (Troncoso, Galaz y Álvarez, 2017). En este capítulo hago una breve revisión de la epistemología feminista para luego adentrarme en el liderazgo en mujeres y la propuesta metodológica de las PN.

El estudio que se presento si bien se realizó bajo la metodología de las PN tiene el enfoque feminista decolonial propuesto por Lugones (2011). El material que se presenta es parte del trabajo con mujeres¹ pertenecientes al programa

¹ Esta investigación forma parte de la tesis doctoral de la misma autora *Mujer y desarrollo de liderazgo: un estudio mixto en microempresarias michoacanas* del Doctorado Interinstitucional en Psicología de la región centro de la ANUIES, México perteneciente al PNPC de CONACYT

Confianza en las Mujeres (ConMujer) de las comunidades michocanas de Peribán, Yurécuaro, Morelia, Ziracuaretiro y Puruándiro² sobre el liderazgo en sus negocios y en sus grupos y núcleos comunitarios. Representa la entrada al campo dado que forma parte de estudio más amplio, con diferentes fases, por lo que se entiende como un estudio exploratorio. En este capítulo haré un recorrido epistemológico, metodológico y por último ilustrativo, sobre las PN como metodología feminista para el estudio del liderazgo en mujeres.

Punto de partida: Epistemología feminista

El feminismo, o los feminismos, se refieren a dos situaciones diferentes, una los movimientos sociales de lucha por los derechos e igualdad de la mujer que se ha gestado desde el siglo XVI, y por el otro, a las posturas críticas y teóricas de la sociedad, que desde el siglo pasado se ha institucionalizado en la academia como una mirada epistemológica y metodológica, y en organizaciones internacionales como la ONU. Por su parte, el enfoque de género, que se desprende de las teorías de género, es una metodología feminista que nació y se desarrolló dentro de la academia desde 1950 aproximadamente, teniendo como categoría esencial el género como aquella que articula el orden social con las prácticas, roles y expectativas relacionadas con el hecho de nacer con un determinado sexo.

Entiendo que no hay unidad en la forma de hacer investigación feminista, en general se considera incompatible con el paradigma cuantitativo y que el cualitativo constituye una forma de incorporar la voz y experiencias subjetivas de las mujeres al no formar, y aún hoy en día, como parte

de la ciencia dominante (Mies, 1991). Parto de la idea de que no existe una mirada ingenua, libre de presupuestos políticos y teóricos, en consecuencia me siento cercana a los planteamientos epistemológicos y teóricos de Harding (1983, 1993), Haraway (1988), Mohanty (1984) y Lugones (2003) sobre la investigación desde una perspectiva feminista, el conocimiento situado, la crítica a la colonización y a la globalización.

Sandra Harding (1983) considera que se ha usado de forma indistinta los términos de epistemología, metodología y método, y que en muchas ocasiones se han utilizado ambo términos cuando en realidad lo que se está abordando es una cuestión epistemológica. Una epistemología, siguiendo a la autora, es una teoría de conocimiento que establece una relación entre quien conoce y lo que conoce, desde el feminismo sería entonces la mujer como cognoscente que se posiciona frente a un objeto que será conocido y que para eso requiere pasar algunas pruebas para legitimarlo como conocimiento. Es así como reconoce que el feminismo ha cuestionado a las epistemologías tradicionales, específicamente positivistas, en donde el hombre, de forma intencional o no, excluye sistemáticamente la posibilidad de que las mujeres pueden ser agentes de conocimiento, pues al tener la ciencia una voz masculina ha promovido la escritura de la historia sólo desde el punto de vista masculino. Por lo tanto, el feminismo ha intentado proponer teorías alternativas sobre el conocimiento que legitima a la mujer como agente de conocimiento.

Siguiendo a Harding (1993) existen dos posturas epistemológicas amplias dentro de la investigación feminista: el empirismo feminista y la investigación desde el punto de vista feminista. El empirismo feminista deja intactos mu-

chos principios de la investigación científica tradicional y critica la forma incompleta en que se practica la investigación científica y no las bases de la ciencia, por lo tanto aborda cuestiones relacionadas con la raza o la clase social de las mujeres en tanto agentes del conocimiento.

La investigación desde el punto de vista feminista considera a las experiencias de las mujeres como un punto de partida para hacer afirmaciones sobre el conocimiento, quizás, siguiendo a Harding (1993) más completas o menos distorsionadas que las basadas únicamente en las experiencias de los hombres. Además, provee de una posición más crítica con respecto a la uniformidad de las mujeres, abriéndose a las experiencias de las mujeres y no de la mujer.

La investigación desde el punto de vista feminista reconoce que no hay un método feminista, en este sentido Hesse-Biber (2010) considera que no hay métodos inherentemente feministas o no feministas ya son en realidad herramientas para contestar preguntas de investigación específicas y el punto de vista feminista radica en las preguntas y en la perspectiva pues se enfoca a las vidas de las mujeres, el poder, la opresión, la diferencia y el silencio. Por lo que las posibilidades son más amplias y todo conocimiento se encuentra socialmente situado, por lo que no son descripciones totales y completas, lo que me da pie a abordar lo propuesto por Donna Haraway.

Haraway (1997/2004) retoma de Shapin y Schaffer (1985) la idea de testigo modesto como crítica a la epistemología científica en la que el hombre (varón), es un testigo y lo que reporta es un reflejo de la realidad. Para lograrlo requiere invisibilizarse, considera que esta autoinvisibilización

...es la forma científica específicamente moderna, europea y masculina de la virtud de la modestia. Esta es el tipo de modestia que compensa a quienes la practican con la moneda del poder social y epistemológico...fundadoras de lo que llamamos modernidad....es la virtud que garantiza que el testigo modesto sea el ventrículo legítimo autorizado del mundo de los objetos, sin agregar nada de sus propias opiniones, de su influenciante corporeidad. De esta manera, está dotado con el importante poder de establecer los hechos. Ostenta testimonio: es objetivo, garantizando la claridad y pureza de los objetos. Su subjetividad es su objetividad. Sus narraciones tiene un poder mágico: pierden toda huella de su historia como relatos, como productos de proyectos partisanos, como representaciones cuestionables, o como documentos contruidos con una poderosa capacidad para definir los hechos. Las narraciones se vuelven espejos claros, completamente mágicos, sin necesidad de apelar a lo mágico o trascendental (p. 42).

La modestia en la mujer, siguiendo a la Shapin y Schaffer (1985) en la modernidad, está en su cuerpo, mientras que la del hombre está en la mente, es su razón. Por lo que la ciencia tiene una identidad masculina, excluye a la mujer y se ha definido en su ausencia. Del mismo modo, la modestia históricamente no pertenece a todos los hombres sólo algunos, diferenciados por clase y raza.

Haraway (1997/2004) establece que tanto raza y género nunca han existido de forma preconfigurada, sino son categorías relacionales muy versátiles, entrelazadas y casi inseparables pues las formaciones no esenciales de raza, clase y género “fueron desde el inicio máquinas raquílicas y peligrosas para proteger los poderes y ficciones imperantes

de la masculinidad civil europea. No ser viril es ser incívico, ser oscuro es no respetar las normas: estas metáforas han tenido una enorme importancia en la constitución de lo que puede llegar a ser considerado conocimiento” (p. 48).

Por lo que la modestia enlaza la clase alta, poder efectivo y género masculino. Lo cual tiene grandes implicaciones pues sólo así puede dar credibilidad a sus descripciones de otros (hombres y mujeres) y finalmente, considero, le permite legitimar su dominio sobre éstos, pues a final de cuentas está fundamentado sobre conocimiento *objetivo*.

Siguiendo a Haraway (1995) la objetividad feminista, por el contrario, se trata simplemente de *conocimientos situados*. El conocimiento situado lo entiende como aquellos conocimientos “parciales, localizables y críticos, que admiten la posibilidad de conexiones llamadas solidaridad en la política y conversaciones compartidas en la epistemología” (p. 329).

Propone este tipo de conocimiento ante el relativismo extendido a través del construccionismo, como la contraparte perfecta del totalitarismo en las ideologías de la objetividad. En tanto:

..el relativismo y la totalización son ambos “trucos divinos” que prometen, al mismo tiempo y en su totalidad, la visión desde todas las posiciones y desde ningún lugar, mitos comunes en la retórica que rodea a la Ciencia. Pero es precisamente en la política y en la epistemología de las perspectivas parciales donde se encuentra la posibilidad de una búsqueda objetiva, sostenida y racional. Por lo tanto yo, con otras muchas feministas, quiero luchar por una doctrina y una práctica de la objetividad que favorezca la contestación, la

deconstrucción, la construcción apasionada, las conexiones entrelazadas y que trate de transformar los sistemas del conocimiento y las maneras de mirar (p. 329).

Considera que el conocimiento objetivo está construido de manera imperfecta por lo que es capaz de unirse a otro, de ver junto al otro, sin pretender ser el otro, prometiendo “un conocedor científico que busca la posición del sujeto no de la identidad, sino de la objetividad, es decir, de la conexión parcial. No hay manera de “estar” simultáneamente en todas, o totalmente en algunas de las posiciones privilegiadas (subyugadas) estructuradas por el género, la raza, la nación y la clase” (p. 332).

A partir del intento por lograr una posición completa, total e imposible, emerge el *sujeto fetichizado de la historia opositiva* como en el feminismo lo es la Mujer de Tercer Mundo que Chandra Mohanty (1984) describiera en *Bajo los ojos de Occidente*. En éste realiza una crítica a la colonialidad entendida como el predominio discursivo de un único modo de apropiación y codificación del conocimiento sobre las mujeres, especialmente las del tercer mundo.

Siguiendo a Mohanty (1984), la colonización en casi todos los casos implica una relación de dominación estructural y una supresión muchas veces violenta de la heterogeneidad de sujeto o sujetos, lo cual se traduce, desde el feminismo de occidente, en el establecimiento de prioridades sobre las cuales se espera que todas las mujeres se organicen. La mujer como sujeto histórico y representación deriva de los discursos hegemónicos, con lo que no es una relación directa de identidad, o de correspondencia. Es así como esta hegemonía permea y se apropia y coloniza la complejidad

constitutiva de las mujeres de otros países creando un ideal que confabulado con el imperialismo deriva en una representación de la mujer de tercer mundo.

Lo anterior tiene implicaciones políticas y analíticas importantes como en las diferentes Conferencias Internacionales de la Mujer de la Organización de las Naciones Unidas o los Objetivos del Milenio a través de discursos del desarrollo o del empoderamiento de la mujer. En Latinoamérica, esta crítica al etnocentrismo occidental, tiene diferentes matices y trayectorias. Castro-Gómez (2000), quien retoma a Quijano, define a la *colonialidad del poder* como la forma en que las relaciones coloniales de poder tienen una *dimensión cognitiva*, y que se ven reflejadas en la producción, circulación y asimilación de conocimientos

Esta crítica decolonial permea a los feminismos latinoamericanos, en lo que llama Lugones (2011) como feminismo descolonial o decolonial. Esta propuesta implica una crítica del universalismo feminista que coincide con Mohanty, Spivak y otras teóricas del pensamiento poscolonial y subalterno, y con los feminismos de color y chicanos como Crenshaw (1988, 1991) quien propusiera en enfoque interseccional.

El enfoque interseccional de Crenshaw (1988) en un inicio lo propuso para entender la relación entre el racismo y el género en mujeres negras desde el sistema jurídico con el objetivo de una adecuada intervención del mismo. Este enfoque tiene una amplia difusión y fuerza dentro de los estudios desde la perspectiva de género. El análisis interseccional tiene como objetivo fundamental revelar las diversas identidades que se articulan en la generación de desventajas y discriminación, en el entendido de que es en la combinación de identidades que se pueden entender los

diferentes sistemas de discriminación y las desventajas que se promueven en las mujeres (Crenshaw, 1991).

Para Nira Yuval (2006), a diferencia de Crenshaw (1991), la interseccionalidad, es una forma de analizar la estratificación social como un todo, al ser categorías mutuamente constitutivas, pues se construyen engranándose unos a otras y no a manera de adiciones. No obstante, son imposibles de reducir una a la otra. Cada división social (como género, raza o clase social) tiene una ontología disímil, aunada a que tiene una posición diferente dentro del entramado del poder, lo que genera *diferentes tipos de diferencias*. El riesgo de abordar las divisiones sociales de forma aditiva podría llevar a narrativas sobre identidades en los términos de determinados proyectos políticos, reflejando discursos dominantes que construyen una forma hegemónica de ser para poder pertenecer a ésta, cuestión que lo propuesto inicialmente como análisis interseccional por Crenshaw (1991) intenta combatir. Por tanto, Yuval (2006) invita a analizar cómo posiciones específicas, identidades y valores políticos se construyen, interrelacionan y afectan unos a otros en contextos y lugares particulares. Derivando en modos discursivos que relaciona grupos de sujetos a partir, por ejemplo, de su diferencia biológica como género, o de colectividades construidas alrededor de límites de inclusión/exclusión a manera de etnia o raza.

Lugones (2003, 2008) a diferencia de Crenshaw (1991) y Yuval (2006) considera la intersección de la raza, clase social, sexualidad y género situada en el sistema moderno, aún colonial y de género en el cual observa una lógica categorial, dicotómica y jerárquica que constituye un marco de referencia de género impuesto. El concepto de colonialidad en Lugones (2008) lo retoma de Quijano al definirlo como

un sistema de poder del mundo capitalista, como colonialidad de poder, racialización y explotación constitutivos, el cual se ancló en la colonización de América. Es entonces que propone la necesidad de develar lo obscurecido, lo no dicho, para vencer la colonialidad de género, por medio de un pensamiento de frontera feminista. Pues si bien estamos contruídos/contruídas, subjetificados, permanentemente a través de y por medio de los mecanismos coloniales, también poseemos una *subjetividad activa* como el sentido mínimo de agencia de aquel que se resiste a múltiples opresiones, cuya subjetividad múltiple se reduce por medio de comprensiones hegemónicas/comprendiones coloniales/comprendiones racistas-generizadas (Lugones, 2003).

En consecuencia en este capítulo entiendo a los sujetos generizados y racializados como el resultado del sistema y sus mecanismos de subjetivación y al mismo tiempo de una subjetivación activa, guiada en diferentes grados por uno (a) mismo (a). Ésta genera saberes, conocimientos, miradas, voces y prácticas locales que nos brindan la posibilidad de redefinir ciertos procesos sociales ligados al género desde la perspectiva de actores sociales localizados en un marco específico en lo material y lo semiótico, situados socialmente y que además, nos permitiría abrir nuestro entendimiento a la resistencia a la opresión.

Enlazando lo propuesto por Haraway (1988, 1997/2004) y Lugones (2003) los actores sociales localizados y sus subjetividades activas poseen miradas/conocimientos parciales a los cuales se conectan otros por el lenguaje y las experiencias compartidas y parciales (Balasch y Montenegro, 2003). Es decir, son conexiones localizadas y encarnadas que se articulan con otras posiciones, con lo cual se hace el conocimiento posible. La articulación entendida desde La-

clau y Mouffé (Pujol y Montenegro, 2013) como una política de coalición con otras formas de vida, a través de la cual se transforma el sujeto que se articula para generar nuevas formas liberadoras de vivir.

El objeto de estudio: Mujeres y liderazgo

Los estudios sobre los microfinanciamientos gubernamentales y las empresarias, desde la perspectiva de género, muestran un panorama con claro-oscuros en donde se emplaza el fortalecimiento personal (Zapata, Flores y López, 2005; Hidalgo, 2002) con las condiciones familiares que facilitan u obstaculizan la actividad (Villagomez, 2003; Lázaro, 2003, García y Lara, 2000) ambos embebidos en prácticas políticas asistencialistas y paternalistas poco sensibles al género y en las condiciones de las comunidades en donde se encuentran las usuarias (Tuñón, Tinoco y Hernández, 2008; Martínez, 2000). El tema central en estos estudios ha sido el cambio en los roles de género a partir de la actividad microempresarial y el empoderamiento de las usuarias.

Empoderamiento y liderazgo tienen como eje central el concepto de poder. El empoderamiento se entiende como un proceso, que va de adentro hacia fuera, de fortalecimiento a partir del cual la persona va adquiriendo control sobre su vida. Ha sido sugerido como el proceso y el resultado para/del abatimiento de la pobreza (Sen, 1999) y además, para la inserción de las mujeres en la vida pública al entenderse como un proceso de acceso a los sistemas de poder y liderazgo en un ambiente de igualdad y equidad con respecto al hombre en los ámbitos de la salud, economía, educación y política (León, 1997).

Es decir, es un proceso mediante el cual las mujeres incrementan su capacidad de configurar sus propias vidas y su entorno, una evolución en la concientización de las mujeres sobre sí mismas, en su estatus y eficiencia en las relaciones sociales (Schuler, 1997). De esta manera, se entiende que el empoderamiento tiene diferentes dimensiones o componentes como el económico, el psicológico y el social.

Para León (1997), el empoderamiento se relaciona con una nueva noción del poder basado en relaciones sociales más democráticas y en el impulso del poder compartido. Un poder en el que las relaciones entre hombres y mujeres permitan integrar lo micro y lo macro, lo privado y lo público, lo productivo y reproductivo, y lo local y lo global. También incluye una ética generacional en la que el poder mejora las relaciones sociales de las generaciones presentes y haga posibles y satisfactorias las relaciones futuras.

Rowlands (1997), a partir de su experiencia con mujeres microempresarias de Honduras, considera que el empoderamiento se entiende en diferentes conceptos del poder los cuales categorizó en 4. *Poder sobre* es la habilidad de una persona o grupo de hacer que otra persona haga algo en contra de sus deseos. *Poder para* es aquel que algunas personas tienen de estimular la actividad en otros y levantar su ánimo, es una forma de liderazgo. *Poder con*, involucra un sentido de que el todo puede ser superior a la sumatoria de los poderes individuales, especialmente cuando un grupo soluciona los problemas conjuntamente. *Poder desde adentro* como la fuerza espiritual y unicidad que reside en cada ser, su base es la aceptación y respeto del sí mismo y se extiende hacia los otros.

El liderazgo sería parte del proceso y resultado, al mismo tiempo, del empoderamiento de las mujeres a nivel per-

sonal, comunitario y organizacional. Pues implica el *poder sobre, para, con y desde adentro* (Rowlands, 1997). Del mismo modo, el ejercicio del liderazgo en las mujeres podría promover la reestructuración de comportamientos, prácticas sociales, familiares y personales. Y en un momento dado generar bienestar en las personas a partir de la percepción de su propio poder y valía, y del poder en la interacción con los demás.

Existe un gran número de definiciones de liderazgo. Algunas hacen referencia a la figura del líder, otros al proceso o a la interacción social. Northouse (2004) considera que el liderazgo tiene tantos significados y sentidos que por lo menos se han desarrollado, en los últimos 60 años, aproximadamente 65 clasificaciones diferentes sobre las diversas dimensiones del liderazgo. En general, puede considerarse al liderazgo como un proceso en el cual una persona influye en un grupo para conseguir un objetivo común. Una de las clasificaciones más utilizadas en los últimos años, en relación a los estilos de liderazgo, es la del teoría de rango total o *full range leadership* de Barbutto y Brown (2000) quienes retomaron a Bass y Avolio (1995) y los datos empíricos que obtuvieron por medio del *Multifactor Leadership Questionnaire* por medio del cual, mapearon el liderazgo en los directivos y militares estadounidenses. Esta teoría paulatinamente se ha retomado en diferentes países y en los estudios de género y liderazgo desde el management ha tenido una gran influencia.

En general, el liderazgo de mujeres ha sido objeto de estudio para la psicología social-organizacional y los estudios del management (Eagly, Johannesen-Schmidt y van Engen, 2003; Eagly y Johnson, 1990; Eagly y Johannesen-Schmidt, 2001, Sczesny, Bosak, Neff, y Schyns, 2004), algu-

nos desde la perspectiva de género y el feminismo, desde hace ya varias décadas. Sus esfuerzos se han orientado en tratar de entender las diferencias entre el liderazgo femenino y masculino, su efectividad y sus estilos en su relación con el nivel educativo y los estereotipos y roles de género principalmente en mujeres ejecutivas. No obstante, las evidencias empíricas no son concluyentes en relación a las diferencias de género y los estilos de liderazgo. Aunado a los estudios sobre los estilos de liderazgo se suman aquellos orientados a abordar los dilemas de género y situaciones a las que se enfrentan mujeres en mandos medios y superiores y especialmente en organizaciones económicas y educativas (Ramos, 2005, Cuadrado, 2003) como el denominado *techo* (Powell, 1999), *frontera* (Burin, 2007) y *laberinto de cristal* (Barberá, Ramos y Candela, 2011). Por lo que se ha abordado con mayor frecuencia y constancia a las mujeres con poder con mayor status dentro de sus grupos sociales y asociadas con ciertas élites.

Un recorrido exhaustivo sobre liderazgo y género lo ofrece Berbel (2014). En este análisis articula la perspectiva de género con la teoría feminista en la comprensión del liderazgo en mujeres. Establece como nodo inicial en el debate del tema, por un lado, la polémica de un liderazgo femenino, basado en la diferencia sexual y por lo tanto de tipo esencialista, y por el otro, las diferencias en los estilos entre hombres y mujeres y su eficacia. Para posteriormente llegar a los estudios sobre las diferentes variables psicosociales y del contexto que promueven u obstaculizan el liderazgo. Observando que dentro de éstos hay momentos en que no se han tomado en cuenta la clase social y el origen étnico, así como las diferencias de poder entre las mismas mujeres. Finalizando con las críticas a la centralidad del liderazgo

y conceptos afines como el empoderamiento, los cuales se desprenderían de una lógica neoliberal enfatizando lo individual, como la autonomía, la capacidad de elección o las características del líder. Con lo que abre un camino para el estudio del liderazgo acentuando lo colectivo, lo múltiple.

Jean Lau Chin (2007, 2004) considera que el análisis del liderazgo en mujeres tendría que ser contextual uniendo diversos factores como la edad, la etnia, la ocupación, los ingresos, el estatus laboral, la educación, las demandas situacionales y la familia a lo culturalmente competente (Shapiro y Leigh, 2007). Esta visión compleja implica observar las articulaciones, intersecciones e interacciones entre diversos ejes en la configuración de las diferentes dimensiones de las experiencias de las mujeres. En consecuencia, en este estudio el liderazgo se entendería como un proceso de construcción de saberes, prácticas, significados y experiencias a partir de la interacción de diversas relaciones de poder, base para la gestión del género, la clase social y la etnia y su emplazamiento en el contexto y condiciones históricas, políticas y económicas en donde surgen y las Narrativas que las re construyen (Martínez-Guzmán y Montenegro, 2014).

La metodología: Producciones Narrativas

Este estudio tuvo como inspiración la propuesta metodológica de las Producciones Narrativas (PN) de Balasch y Montenegro (2003). Ésta considera que la conversación entre el-la investigador (a) y el-la participante como historias que emergen desde el conocimiento de los sujetos, desde su lugar de enunciación y su conexión con otros (as). Esta metodología se fundamenta en los conocimientos situados de Haraway (1988) promoviendo como aparato metodológico

la localización de las miradas desde las cuales se produce el conocimiento en un contexto dialógico y relacional, a partir de la narración. Por lo tanto, el conocimiento es una actividad social.

Las PN proponen la producción conjunta de un texto, por lo tanto, las narrativas son textos híbridos y públicos que son generados en el diálogo entre participante y los-las investigadores (as). Lo anterior tiene varias implicaciones:

La narrativa se construye, por lo tanto, no existe un material empírico como tal. No son palabras literales del (la) participante, sino de la forma en que desea sea leída su perspectiva del tema del diálogo.

Al ser construída a través del diálogo hay un proceso reflexivo permanente.

Este proceso reflexivo permite producir significados que se posicionan frente a otros por lo que no son una representación de la realidad externa sino es una cuestión de responsabilidad política (Balasch y Montenegro, 2003) por lo que abre las posibilidades de la acción social.

Al ser un trabajo conjunto, en co-autoría, busca generar un producto políticamente responsable ya que “garantiza, a diferencia de otras técnicas...la agencia de las participantes al disponer de la posibilidad de agregar correcciones y modificaciones al texto” (Pujol y Montenegro, 2013, p. 35).

El procedimiento para realizar las PN involucra inicialmente la selección de una serie de participantes elegidos con base en una serie de criterios apuntalados en los objetivos de la investigación. Una vez seleccionados se acuerda una sesión para abordar el tema de estudio, para lo cual se realiza una guía de temas que orientan el diálogo. La técnica propone no realizar una transcripción literal de la conversación sino de la escritura de las ideas que nos resultan más

significativas para ir generando un primer texto el cual sea presentado a los-las participantes para que lo modifiquen como lo crean adecuado y se va construyendo a dos o varias voces hasta que queda una versión final de las mismas (Gandarias y Gracia, 2014).

A manera de ejemplo

Como mencioné en un inicio lo que a continuación presento fue inspirado en las PN ya que hice algunas modificaciones al procedimiento de Balasch y Montegro (2003) para adecuarse mis condiciones como investigadora en este contexto. Son el resultado de 4 encuentros con un total de 26 mujeres del programa ConMujer de divididas por grupos solidarios de los municipios de Ziracuretiro, Peribán, Morelia y Yurécuaro, realizados posteriormente a la capacitación del programa en sus comunidades (Tabla 1). Se realizó de esta forma por la posibilidad de discutir y analizar el tema desde la construcción grupal, en personas que interactúan de manera cotidiana y tienen un objetivo común, es decir, se realizó en el grupo solidario no a la suma de las mujeres que lo conforman ni en su individualidad, para lo cual realicé una guía de temas a dialogar e incluso con algunas preguntas específicas sobre la figura del-la líder y el liderazgo, y regresé con los textos a discutir grupalmente. Sin embargo, hay dos narrativas personales que no corresponden a la experiencia general del grupo de dos mujeres, pues así lo señalaron en los grupos, las cuales puntualizo oportunamente.

Morelia es la única comunidad urbana, el resto son sub urbanas. Las usuarias son mujeres que pertenecen a familias de escasos recursos y cuyas familias de origen se dedicaron

a la agricultura de subsistencia, por lo que hay una alta influencia de la ruralidad y en algunos casos del indigenismo, no obstante, su lengua materna es el español. En Ziracuaretiro y Peribán hay algunas mujeres que se orientan a la agricultura de subsistencia y comercial, sobre todo al cultivo y venta de aguacate a pequeña escala. Los negocios en su mayoría son de comercio de ropa, calzado o artículos de belleza, generalmente por catálogo. Dos de éstos se dedican a la cría de aves de corral y al cultivo de plantas de ornato como anturio y ave del paraíso. En su mayoría están casadas y con hijos, se identificaron 3 mujeres como divorciadas con hijos en Morelia, una en Peribán (sin hijos) y una viuda, sin hijos, en Ziracuaretiro. Su nivel de instrucción en Peribán, Ziracuaretiro y Yurécuaro es de algunos años de primaria en el caso de las mujeres de mayor edad, y con secundaria las más jóvenes. En Morelia la mitad tenía la preparatoria terminada y el resto secundaria terminada.

A diferencia de la propuesta original de las PN transcribí las sesiones por tratarse de varias voces y con base en ésta realicé un primer análisis a través del programa Atlas ti versión 5 tipo inducción analítica, a partir de esta codificación generé las categorías narrativas a partir de las cuales se extrajeron las narrativas y las reescribí. Una vez realizada la reescritura, las presenté en cada grupo para sus comentarios, modificaciones y puntualizaciones. No fue una devolución de información, sino una co-creación de las narrativas, en consecuencia las narrativas que se presentan no son reproducciones textuales “para dar voz”, son co-construcciones como ya se explicó en el apartado metodológico.

Tabla 1: Descripción de la muestra
Fuente: Elaboración propia

<i>Municipio</i>	<i>Status de Núcleo Solidario</i> ¹	<i>Número de Participantes</i>	<i>Edad promedio</i>
<i>Morelia</i>	Consolidado	10	42
<i>Yurécuaro</i>	Reciente creación	5	41
<i>Peribán</i>	Consolidado	5	45
<i>Ziracuaretiro</i>	Consolidado	6	40

Narrativas sobre significados del Liderazgo

Las narrativas describen al líder como una persona, generalmente varón, capaz de lograr que los sueños de los demás se hagan realidad. Dado que tiene la capacidad para entender lo que quieren y apoyar ante las dificultades que se presentan, de lo contrario es una persona que *roba sueños* e impide el desarrollo de los demás, narrando diversas experiencias con líderes varones, que van desde el padre hasta los sacerdotes de las iglesias locales, en éstas diferencian un buen líder de un mal líder. En las narrativas sobre un buen líder se expresan emociones relacionadas con la escucha activa y la capacidad de negociación. En las de mal líder se describen situaciones de violencia contra ellas por parte de los varones en diversas situaciones de la vida, desde el robo de tierras comunitarias hasta en la familia, en donde muchas ellas en el pasado experimentaron ese *robo de sueños*

2 Reciente creación se refiere a que las participantes se encuentran en el primer ciclo de préstamos, es decir, menos de 6 meses en el programa. Mientras los consolidados se refieren a que se encuentran en el segundo o tercer ciclo de préstamos y por lo tanto, aproximadamente 8-9 meses.

al ser limitadas en su forma de actuar incluso de forma violenta. Estas narrativas se concentran la centralidad y jerarquía del varón sobre la mujer en lo positivo, ayudando a hacer los sueños realidad y en lo negativo, robando sueños, a través de la opresión.

Sobre *cómo el liderazgo en la mujer* las usuarias narran la relación entre la cultura y el género, además del aprendizaje de los roles diferenciados entre hombres y mujeres. En este punto es importante detenernos y advertir que en sus discursos hay momentos temporalmente diferenciados y experiencias en este *darse cuenta* de la relación cultura/género. Hay indicios de emociones y sensaciones negativas en cuanto la disparidad entre los géneros de forma temprana, relacionadas específicamente con la violencia intrafamiliar, las limitaciones de las mujeres en sus familias para acceder a la educación y por el despojo violento de tierras de cultivo. Hay que recordar que provienen de comunidades semi urbanas, de un pasado de agricultura de subsistencia, de bajos recursos económicos, a los que se le añade uniones matrimoniales e inicio de la maternidad a temprana edad.

Estos narrativas sobre malestares revelan su posición frente al varón como mujeres racializadas, con gran influencia de lo rural y de escasos recursos. Aunado a esto encuentran en el programa el discurso que los legitima e incluso, les da las palabras para describir algo que están viviendo desde hace tiempo y genera otras posibilidades, dentro de un número pequeño de alternativas, como mujeres racializadas y de escasos recursos. Si bien se visibiliza y nombra la violencia de género y la asimetría entre hombres y mujeres, debemos de recordar que el género es también un dispositivo de poder (Amigot y Pujal, 2009) en el entendido de que opera como productor y regulador de la vida

social y subjetiva en interacción con otros dispositivos de poder y disciplinarios. En este sentido, el programa ofrece una idea de mujer enunciada desde un lugar específico, permeado por diversas formas de poder y que se convierten en un dispositivo de poder y también de vigilancia, también desde un punto de vista colonial.

Bajo este dispositivo, cuyo centro en este caso es el discurso de la microempresaria michoacana *empoderada y emancipada*, uno de los significados más extendidos del liderazgo como mujeres en estos espacios es la oportunidad de rescatar su identidad dentro del grupo familiar, es decir, dejar de ser sólo la esposa o la madre. Lo entienden como la posibilidad de tener un proyecto de vida personal y de realizar una actividad valiosa que les permita obtener el reconocimiento desde su grupo familiar al generar ingresos en ocasiones mayores a los del cónyuge.

A través de esta narrativa vemos como uno de los sentidos del liderazgo es dejar de ser una persona en función de alguien sino por una misma por medios de sus acciones.

Nos permite tener una identidad propia porque en ocasiones como mujeres somos las novias, luego las esposas, luego llegó un momento en nuestras vidas somos la mamá de Juanita o de Paquito y ¡¡no!! Somos personas, somos Anita, somos Paquita, tenemos una vida propia y el dirigir una actividad que nos gusta nos lo permite (Grupo solidario de Morelia).

La identidad propia a la que se refiere el grupo de Morelia está enmarcada en los medios que la actividad productiva les ofrece y son bastante limitados. Hay una resignificación de su persona y potencialidades, pese a que el espacio de

donde emerge y sus intenciones son neoliberales y de control social, a través del monto de los préstamos, la dinámica del trabajo en grupos, la asistencia obligatoria a la capacitación de género, entre otros pues en palabras de Oyarzún (2010)

El Neoliberalismo ha traído la más extensiva despolitización de lo situacional y concreto al hacer proliferar un sin número de políticas, agendas y convenios que supuestamente darían respuesta a las agendas de la mujer.... Despolitización de las “políticas”, aquí donde no sólo se feminiza la pobreza, sino que se universaliza el género femenino de la pauperización anulándose la diversidad de las propias mujeres, subsumidas bajo un genérico: la pobreza tiene hoy “nombre de mujer”.... la implementación creciente de políticas focalizadas [en los que] se han profundizado los mecanismos de exclusión que inciden en que, con nuevas reglas y bajo condiciones no elegidas, las mujeres diseñen estrategias de supervivencia similares: la producción alimenticia, el trabajo informal, la migración, la prostitución (Oyarzún, 2010:55).

En otras narrativas aparece una nueva seguridad e independencia a partir de la salida de la unidad doméstica hacia el mundo de los negocios aunado a la generación de mayores ingresos, lo cual es el principal objetivo del programa de acuerdo a lo que declara como intención oficial.

El tener un negocio y tener ingresos nos permite tener una nueva seguridad y crear nuevos proyectos, porque antes te limitabas a hacer una sola cosa de estar ahí, ahora con el dinero dices ¿qué hago? ¿cómo puedo mejorar? ¿cómo puedo crecer? ¿qué más? ¿qué más?...” (Grupo solidario Morelia)

Los ingresos que nos da el negocio son muy importantes para una como mujer sabe que puede contar con unos cuantos pesos y no estar esperando que el esposo o el papá le dé a uno, entonces tú tienes que empezarlo y decir sí puedo, sí valgo y dicen que para todo hay maña menos para la muerte (Grupo solidario Morelia).

En estas narrativas explican que al incrementar sus recursos económicos se esbozan nuevas posibilidades vitales en la búsqueda de la mejoría y el crecimiento, es decir, pareciera que los cambios en las condiciones materiales modifican las ideas de futuro como mujeres. En ambos extractos se encuentra la idea de que el dinero, por poco que sea, ayuda mejorar sus condiciones a través de nuevos proyectos o posibilidades diferentes.

Como práctica devela el sentido del dinero en una mujer pues una palabra fundamental que se repite en varias y en todos los municipios es *dinerito o unos cuantos pesos, ya tengo mi dinerito, con este dinerito, guardar un dinerito*, que más allá de la costumbre de hablar en diminutivo, evidencia una relación entre el dinero y su posición como mujeres racializadas, el dinerito es escaso, se va guardando de poquito en poquito, a veces es un secreto, en otras es un guardadito con fines familiares, el dinerito es lo que logran estas mujeres a través de sus ventas, de sus plantas, de su tiempo libre, de su tiempo no reproductivo.

En las experiencias de las líderes en sus grupos, mujeres mayores con hijos en edad de emanciparse, se devela la lucha por la transformación de los roles tradicionales de género en los cuales la mujer se concentra en el hogar y el cuidado de esposo e hijos. Lo narran como un proceso de fortalecimiento dentro de sus familias por medio de una

mayor estabilidad. En las siguientes narrativas del grupo solidario de Peribán podemos ver cómo se cuestiona la violencia de género y por medio de la agencia personal lucha contra las barreras que culturalmente impiden a la mujer salir de la unidad doméstica la cual es vista como una forma de estancarse, como un *atrapamiento* que impide la búsqueda de una trayectoria diferente.

Como mujer no debe de ser humillada ante los hombres sino debes tu pensar que debes de seguir adelante a luchar hasta pasar esa barrera para salir adelante porque no es estar siempre estancada, pues ya no nos dejamos valer nada más por el hombre sino que también nosotros decimos yo si puedo y yo tengo que ser más fuerte que todos para mí eso sería ...me ayudó para ver al más allá para no estar estancada en una sola cosa y para abrir los ojos para ver que si puedo ser alguien en la vida (Grupo solidario Peribán).

Lo narran a manera de un despertar, un darse cuenta de que hay otras posibilidades para ser alguien en la vida, lo cual deja entrever que una mujer dedicada sólo a su casa no es alguien, no ser alguien puede entenderse como que no toma decisiones, no tiene voz, no puede negociar, no puede superarse pues su valor depende del hombre con quien se encuentra. En este punto el valor inherente como persona no se alcanza a ver, pareciera que son las condiciones materiales, por muy modestas que sean, las que le dan voz y voto.

Las usuarias, en su mayoría mujeres maduras, narran cómo poco a poco pudieron tomar un mayor control de sus vidas a través de una negociación legitimada por un aporte económico a la familia y apuntaladas en el discurso de género ofrecido por el programa. En sus narrativas al lide-

razgo en sus negocios es una posibilidad para superarse y de lograr salir adelante frente al dominio masculino y las tareas tradicionales de las mujeres y ligada a los esfuerzos y apoyos del grupo para solventar los préstamos.

Dirigir nuestros negocios nos ha permitido tener mucha seguridad en una misma, pues que tienes proyectos, y sabes que juntas vamos a salir adelante y que sí se nos atora la carreta vamos a apoyarnos no a echarnos tierra. Si te sientes insegura de pronto, te das cuenta que estás rodeada de mujeres que están actualizándose y que no se intimidan con cualquier cosita sino que siguen adelante, buscando nuevas formas de hacer las cosas, eso te da mucha seguridad para seguir también (Grupo solidario Morelia).

El liderazgo también aparece en estas narrativas una posición más simétrica de la mujer frente al hombre en las diferentes esferas de la vida como el trabajo en microempresa y la familia, pero no de forma extensiva a la vida social en general. Por medio de las aportaciones económicas al gasto del hogar y tener un sentido de vida ubicado fuera de la pareja o familia. Del cual se desprende la redistribución de las tareas en el hogar, es decir, los esposos e hijos apoyan en el aseo de la casa, el lavado de la ropa entre otras.

Igualmente, se relaciona con la posibilidad de aprender algo nuevo, no muy relacionado con los roles tradicionales de la mujer como aprender a manejar. Entendiendo a la empresa como un apoyo no sólo familiar sino para el futuro del país al promover los estudios en los hijos o nuevas formas de relacionarse con los hombres, que podría verse reflejado en las nuevas generaciones pues quizás las limitaciones del contexto y sus condiciones impiden que la transformación

pueda ser inmediata y extensa para ellas a través formas diferentes de relación más equitativas.

El liderazgo quiere decir también que las mujeres también podemos....que también aportamos para la casa y somos unas personas que sabemos luchar por lo que queremos (Grupo solidario Peribán).

Pienso que si ya a mi ya no me toca vivir tantos cambios con mi pareja o en mi comunidad, por lo menos para mis hijas habrá un cambio, ellas podrán tener un camino mejor, decidir qué quieren, ya que nosotras no lo hemos podido decidir, por lo menos de forma clara, el camino ya estaba dictado, casarse, ser esposa y mamá (Grupo solidario Ziracuaretiro).

Una narrativa personal que se diferencia del resto es la de Rosa de Peribán. Ella a los 60 años narra cambios en su familia y pareja después de haber vivido mucha violencia por parte de su esposo. En su relato nos presenta experiencias muy localizadas, el cómo dirigir su negocio y ganar dinero le ha permitido tener una posición más simétrica con su pareja y también compartir la jefatura de la familia.

Yo ya subí, he subido, al término de que ahorita yo ya tengo mi negocio propio y tengo a mis hijos estudiando tengo a dos en la universidad uno lo mantiene mi esposo y el otro yo, estamos todos coordinados en la casa de hacer el aseo entre todos, ellos se hacen responsables de las cosas porque si no lo hacemos así responsables ellos el día de mañana no van a hacer nada porque están muy puestos a que les den comida a que se sirva todo, ellos llegan a la casa asean su

cuarto, mamá la comida pues sírvetela y yo mientras hago otra cosa o sea trabajamos en conjunto todos uno agarra la escoba, otro el trapeador otro lava los trastes, ir acrecentando el negocio para que para uno ayudar más a los hijos para la escuela porque el país pues con los estudiantes se va más arriba Y así fue entonces que me enseñé a manejar, a los 60 años, para poder moverme y comprar más para mi negocio (Rosa 65, Peribán).

En la narrativa del Grupo de Ziracuaretiro hay una emoción intensa, un matiz melancólico que deja entrever que su esfuerzo tiene efectos limitados, no inmediatos. Quizás visible con el paso de los años a través de condiciones de vida diferentes para sus hijas, por lo menos en el ámbito familiar, de tal suerte que puedan disfrutar de los frutos de sus luchas y trabajo a manera de libertad y de autodeterminación. También, en estos fragmentos el ámbito doméstico, frente al poder masculino, pareciera ser el único bastión de lucha. No obstante, las limitaciones de los sistemas más amplios no son visibles, la lucha es en lo privado, en lo cotidiano y no en otros procesos sociales en donde también se vive la inequidad y asimetría entre géneros. Aunado al de Rosa quien narra *he subido, estamos todos coordinados, me enseñé a manejar a los 60 años ¿cuánto tiempo y esfuerzo le costó llegar a ese punto?*. Lo que permiten ver como prácticas sociales es la forma tan profunda en que el orden patriarcal está encarnado en su entorno, pues el cambio en las relaciones de género no es inmediato una vez que hay modificaciones en la actividad productiva, es paulatino y puede llevar a más de una generación, además de que los efectos en términos económicos de la actividad no son tan grandes.

Ahora bien, en esta narrativa de Rosa, que en general como caso podría considerarse como exitoso dentro del programa, se asemeja a lo que Tzul (2010) observó en Guatemala. Ella considera que la formación de un *ethos empresarial* en las mujeres a través de los créditos constituye un entramado de técnicas del gobierno que fundan nuevos órdenes dentro de la sociedad, económicos, globales y de descentralización de la administración pública y las propuestas de emprendimiento como una forma de reactivación del empleo como una forma de gobierno desregulado. Promoviendo crear mujeres empoderadas en lo individual, emprendedoras, ciudadanas activas que toman responsabilidad de sí mismas y sus familias, tal como en la narrativa de Rosa aparece, preparadas para el mercado y no para que el estado les brinde sus derechos sociales (Lazar, 2004).

En suma, en estas narrativas sobre el liderazgo destaca la eventualidad de un cambio en los roles de género dentro de las familias y las posibilidades de optar por un proyecto de vida propio que puede llevar algunos algún tiempo en lograrse. Lo que resalta en su forma de construir el liderazgo, y que podría connotarse bajo otra mirada como empoderamiento y generación de agencia a través de tener control sobre sus vidas, es la sujeción a un nuevo esquema de dominación y de control a través del programa, como dispositivo de poder y de su conformación como emprendedoras y ciudadanas responsables de sí mismas y de su familia. Dado que éste se puede entender como un espacio de poder que deriva en nuevos esquemas de inequidad social y de atadura a las posibilidades y condiciones que el programa propone marcados por la lógica desarrollista y neoliberal que no da un sostén institucional a través de un empleo decente [Organización Internacional del Trabajo

(OIT), 2009] y las mantiene dentro de una actividad informal, pues tampoco brinda las condiciones económicas suficientes como para la consolidación generalizada de los proyectos productivos, sino mantiene las relaciones actuales de producción engrosando las ventas por catálogo, que si bien no es trabajo asalariado el principal beneficio del mismo es para una organización generalmente transnacional.

En esta lógica colonial, la cual divide el trabajo por género y raza (Lugones, 2008) podría vislumbrarse la gestión de la mujer microempresaria michoacana y de su liderazgo en contextos vulnerables y de escasos recursos económicos que más que un empoderamiento, representa un *apoderamiento* de la mujer, concepto desarrollado por Appendini y de Luca (2008) el cual representa alcanzar un status, adquirir un poder individual limitado, sin que implique un cambio social.

Narrativas sobre experiencias sobre el liderazgo En el trabajo con otras mujeres

Las narrativas se concentran sobre los esfuerzos colectivos para la toma de decisiones y resolver conflictos dentro de los grupos solidarios en donde se encuentran. Además, del privilegio que se le da al diálogo, el respeto y la tolerancia, brindándole un matiz democrático, semejante al del liderazgo comunitario (Montero, 2004). También, incluye la consideración individualizada, la cual forma de un estilo de liderazgo transformacional (Barbuto, Fritz, Matkina y Marx, 2007) en el entendido de que cada persona es diferente y presenta situaciones concretas que deben de ser tomadas en cuenta hasta en situaciones en las que se comprometa la estabilidad del negocio.

En este grupo hemos aprendido a tomar en cuenta las ideas de cada quien y ya entre todas tener un orden para ver de qué manera se puede trabajar y ordenar las ideas de cada una. Una sola no puede tomar la decisión sino debe de tomar al grupo en cuenta, debe de haber compañerismo, solidaridad, estar de acuerdo con la decisión que se tomó, porque si no yo puedo decir: a mí no me tomaste en cuenta (Grupo solidario Morelia).

Se tiene que dialogar con ellas para ver qué es lo que nos ayuda a todas o a todo el grupo, de algo que tal vez a ella no le conviene pero se tiene que adaptar al objetivo que el grupo quiere (Grupo solidario Ziracuaretiro).

Te encuentras con diferentes opiniones y a lo mejor tus ideas no coinciden con las de ellas y tienes que tratar de entenderlas y no tratar de imponerte sino tratar de entenderlas cada una de ellas tiene su forma de ser de pensar de hablar y ha vivido de cierta forma entonces te cuesta trabajo intentar que coincidan, pero dialogando podemos encontrar la forma de hacerlo juntas (Grupo solidario Peribán).

En estas narrativas se vislumbra un dispositivo disciplinar articulado con el de poder sobre cómo ser *buenas compañeras y empresarias* y se cristaliza en la organización del programa en grupos y núcleos solidarios. Pareciera que hay constante vigilancia por parte de sus representantes para mantener un clima cordial que permita se liquide el préstamo puntualmente. Es decir, pagar el préstamo pareciera es la base de esta forma de trabajo entre mujeres pues todas son avales de todas, si una no paga el grupo entero se ve afectado. De ahí el liderazgo y las relaciones interpersona-

les con tintes más democráticos, solidarios y considerados para evitar la ruptura y quedar mal con el programa, no para incluir diferentes formas de ver el mundo y formas alternas de relacionarse pues aún dentro de un grupo solidario cada una de ellas tiene un negocio de forma individual, es decir, pese a la solidaridad y las prácticas colectivas no hay negocios a manera de cooperativas o sociedades, en algunos casos las unen inversiones comunes como en la compra de animales de corral o pesticidas para plantas de ornato, sin tener la formalidad de una sociedad. Ante esto Parpart (1996) asevera que a este tipo de proyectos de desarrollo para mujeres, como programas de microcrédito, apoyan iniciativas económicas a la vez que ignoran la necesidad de empoderar a las mujeres a la acción colectiva, es decir, a la organización en cooperativas, alianzas, sociedades, etc.

En este punto adquiere gran relevancia el concepto de gubernamentalidad de Foucault (1978) como los procedimientos, tácticas, reflexiones y análisis que permiten ejercer el poder en la población, en lo que desde el liberalismo, y neoliberalismo, se entendería como un arte de gobernar lo menos posible, dejando que se desplieguen las normas por sí solas a través de la normalización y de la corrección que en este caso sería el no ser acreedora a otro préstamo. El poder se ejerce sobre mujeres de contextos vulnerables, a partir de un discurso colonial que iguala sus necesidades y aspiraciones, en el cual se gesta a priori la idea de mujer que deben de ser, impidiendo el surgimiento de discursos alternos y de prácticas que promuevan el cambio social. Quizás sólo lo que se genera es algo parecido a la resistencia tal y como Lila Abu-Lughod (1990) la concibe, una forma de hacer un diagnóstico del poder, para decirnos más sobre éste y las formas en que atrapan a las personas.

Es decir, de resistencia frente al avance del capitalismo, el neoliberalismo y el patriarcado a través de las formas que éstos lo permiten.

En la siguiente narrativa se encuentra una práctica que mantiene a las mujeres dentro del programa, evidentemente apoderadas (Appendini y de Luca, 2008), ante lo cual, en la experiencia de grupos similares en Bolivia, Lazar (2004) considera que el esquema de préstamos recae en la colectividad y está en la racionalidad económica y en el control social para asegurar el pago de los préstamos, es decir, disciplina sus cuerpos en una imagen particular de feminidad por lo que su éxito recae más en pagar el préstamo que en su empoderamiento, con lo que Lazar denomina *educar para el crédito*.

Las que coordinan el programa analizan si *pagaron todas* como condición para volverte a prestar y si ellas ven que a la mejor una falla, pues ya les dicen a cada una si puede seguir el préstamo o si no pueden avanzar. Además, si tienen faltas en las capacitaciones van rebajando la cantidad del préstamo, si faltaron a tres juntas por ejemplo y son diez mil lo que les iban a prestar ya les prestan siete quinientos (Grupo solidario Periban).

Narrativas sobre las condiciones y contextos para el desarrollo de liderazgo

En primera instancia, narran las necesidades económicas y de subsistencia como motor inicial, las cuales se articulan, en su discurso, con el paso del tiempo, con el *poder ser* y *hacer* como mujeres. Del mismo modo, específicamente en la comunidad de Ziracuaretiro, la narración de una experiencia de liderazgo en la comunidad en la defensa de los

derechos de la mujer sobre la tenencia de la tierra ante los intentos de los varones y el gobierno por despojarlas, pues muchas de ellas habían heredado esas tierras de sus madres y vivían de éstas. Este es quizás el primer esfuerzo de resistencia colectiva organizada de estas mujeres ante el orden de género imperante que les sirve de experiencia para dirigir más adelante proyectos productivos, lo cual de acuerdo a Federici (2013) forma parte de las consecuencias de la globalización económica, el despojo de las tierras y el fin de la agricultura de subsistencia, dentro de la cual se ubican muchas mujeres.

Desde que estábamos embarazadas y con niños chiquitos, trabajamos en el campo todos los días, entonces yo pienso que no es justo que ya trabajamos mucho y ahora nada más porque viene un grupito de señores nos quieran quitar la tierra porque dice: la mujer qué va a trabajar, ¿cómo no? ¿por qué no? ¡si podemos!, ¡si podemos! y trabajamos más que ellos (Grupo solidario Ziracuaretiro).

Condiciones y contextos que limitan el desarrollo de liderazgo

Las narrativas sobre las condiciones y contextos que lo limitan describen especialmente la educación de género, en sus familias de origen pese a que recibían educación formal y capacitación para algún empleo, las intenciones familiares no se orientaban al desarrollo de mujeres independientes sino que era visto como un plus, pues el fin era el matrimonio. Del mismo modo, es continua la presencia en sus discursos del miedo al fracaso relacionado con no saber cómo hacer las cosas, pese a tener preparación, es decir, falta de competencia percibida, ligada a la disparidad del poder conferido a cada uno de los géneros.

Es muy importante tener esa fuerza para decidir *yo lo voy a hacer* porque yo puedo o sea porque muchas veces hemos dejado de hacer cosas pues es miedo a decir *ah no porque luego me va a ir mal* y me ha pasado que negocios que he tenido así como quien dice a la mano y los he dejado porque digo, hay no porque luego que tal si ni me va bien y entonces ¿qué haré? Los limitantes principales son los miedos, miedo al fracaso, a no saber qué hacer (Grupo solidario Peribán).

El miedo te hace fracasar como decir ¿y si le digo? ¿y si no funciona? Todo se viene abajo y eso es una parte del ser humano el miedo a fracasar o emprender un negocio o emprender cualquier idea que tengamos es el miedo que tenemos como seres humanos a fracasar (Grupo solidario Morelia).

Estamos tan acostumbrados a que nos repriman, que dicen tu esto, tu el otro, tu nada más sirves para esto o para el otro y nos quedamos con esa idea y eso es lo que a veces no nos deja seamos cómo queremos ser (Grupo solidario Ziracuaretiro).

La competencia descrita en la siguiente narrativa personal de Rosaura de Yurécuaro parece verse enmarcada dentro de un orden de género que limita a manera de buenos consejos o advertencias que se hacen *por su bien* para que no se sientan mal en un futuro en el que no tengan el éxito esperado.

Yo como en mi caso me dedico a vender chacharitas le digo a mi esposo y se viene una fiesta, vamos a invertir en esto y esto, ay mujer ¿que para qué?, que esto y que el otro y luego si no vendes te vas a venir enojada y vas a sufrir y luego lo tenemos que ocupar para tal cosa vamos, y le digo vamos

primero Dios y verás que si, y ¿si no vendes? allá tú ...y si ponemos un tallercito, y contesta ¿y si te quitan? te vas a enojar. Bueno pues entonces el que llegue a quitarme voy a decirle: sabe que tengo familia, necesito de trabajar yo (Rosaura, 46, Yurécuaro).

Una experiencia constante en las narrativas y que las limita es aquello experimentado como sobrecarga de trabajo, es decir, la doble jornada, el trabajo fuera de casa y dentro de casa, que si bien las tareas se redistribuyen, no dejan de verse como una ayuda, siendo responsabilidad de la mujer, los demás son apoyo. Y, relacionado con éste, una pareja o esposo demandante y/o celoso del tiempo que se le dedica a la actividad empresarial, estas experiencias han sido referidas como ya se mencionó, como *techo* (Powell, 1999), *frontera* (Burin, 2007) y *laberinto de cristal* (Barberá, Ramos y Candela, 2011) los cuales se entenderían barreras culturales invisibles de inicio, pero que poco a poco se van haciendo visibles y tangibles de acuerdo a sus experiencias por el paso de los años y por la inserción en el programa que quizás permite que algunas emociones o sentidos de injusticia adquieran legitimidad, pues finalmente, hay alguien más que dice que está mal y que no debería de ser así.

Comentarios Finales

La intención de este capítulo fue mostrar el uso incipiente de la metodología de las PN en un estudio exploratorio sobre los significados y experiencias en la construcción de del liderazgo en una microempresa a partir de los grupos solidarios. Resulta evidente el emplazamiento entre las diferentes circunstancias y condiciones familiares, personales

y de género que se van articulando poco a poco con las del programa estatal a manera de contexto psicosocial a partir del cual se podría entender el desarrollo del liderazgo en mujeres bajo este esquema. Presenta sin duda una gran paradoja al ser la visión y perspectiva de género, en la cual se apuntala el programa, un dispositivo de poder, colonial, y disciplinar que promueve la sujeción o apoderamiento (Apendini y De Luca, 2008) de las usuarias.

Lo que las PN permiten comprender es la resignificación como personas y sus potencialidades como mujeres, en un contexto limitado en la transformación de las relaciones de género y de producción. Entonces las narrativas sobre el liderazgo, están ancladas en el entramado de las diferentes redes de poder y los ejes de inequidad. Pareciera que sus posibilidades de influencia se limitan a instar unas a otras a hacer los pagos de los créditos en mujeres racializadas, de escasos recursos, con gran influencia de la ruralidad en la que la capacitación o reeducación desde el género busca minimizar conflictos para pagar los créditos, por lo tanto, el programa no buscaría accionar a la colectividad, la utiliza para mantener las condiciones de pago, no para su transformación.

Sin embargo, como miradas y experiencias localizadas, y desde el sentido mínimo de agencia del que habla Lugones (2003), las narrativas permiten la apertura de otras comprensiones desde el sujeto, a través de un relato particular en el que hay una descripción diferente desde su propio conocimiento, ofreciendo además acceso privilegiado “a tramas donde lo micro y lo macro social, lo personal y lo político se entrelazan, ofreciendo así una perspectiva integradora y compleja de las relaciones de género” (Martínez-Guzmán y Montenegro, 2014, p. 122). Es decir permite

articular lo personal con lo político objetivo fundamental de los feminismos, con base en experiencias corporizadas y conocimientos situados, teniendo, finalmente, efectos políticos y de transformación al reconocer las agencias de las participantes (Pujol y Montenegro, 2013).

REFERENCIAS

- Abu-lughod, L. (1990). The romance of resistance. *American ethnologist*, 17(1), 41-55.
- Amigot, P. y Pujal, M. (2009). Una lectura del género como dispositivo de poder. *Sociológica*, 24(70), 115-152.
- Appendini, K. y De Luca, M. (2008), ¿Empoderamiento o apoderamiento loas mujeres ante una nueva ruralidad. En K. Appendini y G. Torres-Mazueira (eds.) *¿Ruralidad sin agricultura?* (pp. 193-214). México:El Colegio de México.
- Balasz, M. y Montenegro, M. (2003). Una propuesta metodológica desde la epistemología de los conocimientos situados: las producciones narrativas. *Encuentros en Psicología Social*, 1(2), 44-48.
- Barberá, E., Ramos, A. y Candela, C. (2011). Laberinto de cristal en el liderazgo de las mujeres. *Psicothema*, 23(2), 173-179.
- Barbuto, J, Fritz S., Matkin, G. y Marx, D. (2007). Effects of gender, education and age upon leaders' use of influence, tactics and full-range leadership behaviors. *Sex roles*, 71(56), 71-83.
- Barbuto, J. y Brown, L. (2000). Full range leadership. *NebGuide*, D-27. University of Nebraska-Lincoln. USA: Cooperative Extension, Institute of Agriculture and Natural resources.
- Bass, B. y Avolio, B. (1995). *Multifactor leadership questionnaire*. Palo Alto: Consulting Psychologist Press.
- Berbel, S. (2014), Liderazgo y género: Análisis de las divergencias conceptuales y sus efectos en la teoría y práctica feminista en *Quaderns de Psicologia*, 1(16), 73-84
- Burín, M. (2007) Trabajo y parejas: impacto del desempleo y de la globalización en las relaciones entre los géneros. En L. Jiménez y O. Tena (coords.). *Reflexiones sobre masculinidades y empleo* (pp. 59-80). Cuernavaca: UNAM-Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.
- Castro-Gómez, S. (2000). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la "invención del otro". En E. Lander (comp.) *La colonialidad del sa-*

- ber: eurocentrismo y ciencias sociales. *Perspectivas Latinoamericanas* (pp. 88-98). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Cea, P. (2015). *Imaginario y prácticas sobre violencia de género en la pareja contra mujeres inmigrantes en el Estado Español*. Tesis doctoral no publicada. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Crenshaw, K. (1988). Race, Reform and Retrenchment: Transformation and Legitimation in Anti Discrimination Law. *Harvard Law Review*, 7(101), 1331-1387.
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins. Intersectionality, Identity, Politic and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43 (6), 1241-1299.
- Cuadrado, I. (2003), ¿Emplean hombres y mujeres diferentes estilos de liderazgo? Análisis de la influencia de los estilos de liderazgo en el acceso a los puestos de dirección. *Revista de Psicología Social*, 18, (3), 283-307.
- Chin, J. (2004). Feminist leadership: Feminist visions and diverse voices. *Psychology of Women Quarterly*, 28, 1-8.
- Chin, J. (2007). Overview: Woman and leadership: transforming visions and diverse voices. En J. Chin, B. Lott, J. Rice y J. Sánchez-Hucles (eds.) (2007). *Women and leadership. Transforming visions and diverse voices* (pp. 1-17). Massachusetts, Blackwell Publishing.
- Eagly, A., Johannesen-Schmidt, M. y van Engen, M. (2003). Transformational, transactional and laissez-faire leadership styles: a meta-analysis comparing women and men. *Psychological Bulletin*, 108, 233-256.
- Eagly, A. y Johannesen-Schmidt, M. (2001). The leadership style of women and men. *Journal of Social Issues*, 57 (4), 781-798.
- Eagly, A. y Johnson, B. (1990). Gender and leadership style: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 129 (4), 569-591.
- Federici, S. (2013). *Revolución punto cero. Trabajo doméstico, reproducción y luchas feministas*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Foucault, M. (1978). La gubernamentalidad (curso del Collège de France, año 1977-1978, Seguridad, territorio y población. 4ta. Lección de febrero de 1978) en M. Foucault. *Obras esenciales* (p. 837-864). Paidós: Madrid.

- Gandarias, I. y García, N. (2014). Producciones narrativas: una propuesta metodológica para la investigación feminista. En I. Mendia, M. Luxán, M. Legarreta, G. Guzmán, I. Zión y J. Azpiaza (eds.). *Otras formas de (Re) conocer. Reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista* (pp. 92-110). País Vasco: Universidad del País Vasco-Hegoa-Simref.
- García y Lara (2000). Empleo informal, familia y género en la frontera norte de México. En GIMTRAP. *Panorama de las microempresas de las mujeres pobres* (pp. 49-82). México:GIMTRAP.
- García, N. y Montenegro, M. (2014). Re/pensar las producciones narrativas como propuesta metodológica feminista: experiencias de investigación en torno al amor romántico, *Athenea Digital*, 14(4), 63-88.
- Haraway, D. (1988). Situates knowledges: the science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist studies*, 14(3), 575-599.
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid:Cátedra.
- Haraway, D. (1997/2004). *Testigo_modesto@Segundo_Milenio.HombreHembra@_Conoce_Oncorotón®. Feminismo y Tecnociencia*. Barcelona: UOC.
- Harding, S. (1987) Is there a feminist method?, En S. Harding (ed.). *Feminism and Methodology* (pp. 1-14). Indiana: Indiana University Press.
- Harding, S.. (1993). Rethinking standpoint epistemology: What is "strong objectivity?". En L. Alcoff y E. Potter (eds). *Feminist epistemologies* (pp. 49-82). Nueva York: Routledge..
- Hesse-Biber, S.. (2010). *Mixed method research. Merging theory with practice*. New York: Guilford Press.
- Hidalgo, N. (2002). *Género, empoderamiento y microfinanzas. Un estudio de caso en el norte de México*. Tesis de Maestría no publicada. México: INMUJERES.
- Lazar, S. (2004). Education for Credit. Development as Citizenship Project in Bolivia. *Critique of Anthropology*, 24 (3), 301-319. DOI:10.1177/0308275X04045423

- Lázaro, R. (2003). La participación de mujeres en microempresas textiles, san Rafael Ixtapalucan, Puebla en B. Suárez y P. Bonfil (2003). *Las microempresas familiares urbanas. Un mecanismo de sobrevivencia para las mujeres en condiciones de pobreza*. México: GIMTRAP.
- León, M. (1997) (comp.). *Poder y empoderamiento de las mujeres*. Bogotá: Tercer Mundo.
- Lugones, M. (2003). *Pilgrimages/Peregrinajes: Theorizing coalition against multiple oppressions*. USA: Rowman & Littlefield.
- Lugones, M. (2008). Colonialidad y género. *Tabula Rasa*, 9, 73-101.
- Lugones, M. (2011). Hacia un feminismo decolonial. *La manzana de la discordia*, 6(2), 105-119.
- Martínez-Guzmán, A. y Montenegro, M. (2010). Narrativas en torno al trastorno de identidad sexual: de la multiplicidad transgénero a la producción de transconocimientos. *Prisma social*, 4, 1-44.
- Martínez-Guzmán, A. y Montenegro, M. (2014). Las producciones narrativas como herramienta de investigación y acción sobre el dispositivo sexo/género: Construyendo nuevos relatos. *Quaderns de psicologia*, 16(1), 111-125.
- Mies, M. (1991). ¿Investigación sobre las mujeres o investigación feminista? El debate en torno a la ciencia y a la metodología feminista en E. Bartra (comp.) (1998). *Debates en torno a una metodología feminista* (pp. 63-102). México: UAM-Xochimilco.
- Mohanty, Ch. (2008/1994). Bajo los ojos de occidente: Academia feminist y discurso colonial" en L.Hernández, y R. Suárez (coords.) *Decolonizando el feminismo: teorías y prácticas desde los márgenes* (pp. 112-161). Madrid: Cátedra.
- Molina, N., Guzmán, O. y Martínez-Guzmán, A. (2015). Identidades transgénero y transfobia en el contexto mexicano: una aproximación narrativa. *Quaderns de psicologia*, 17(3), 71-82.
- Northouse, P. (2004). *Leadership: theory and practice*. California: Sage.

- OIT (2009), *Guía sobre los nuevos indicadores del empleo de los objetivos de desarrollo del milenio. Empleo vulnerable. Agenda de trabajo decente, productividad laboral, trabajadores pobres. Sector del empleo.* Ginebra:OIT.
- Oyarzun, K. (2010). Feminis latinoamericanos: interseccionalidd de sujetos y relaciones de poder. En Y.Espinosa (coord.) *Aproximaciones críticas a las prácticas teórico-políticas del feminismo latinoamericano* (pp. 47-60). Buenos Aires: En la frontera.
- Parpart, J. (1996). ¿Quién es la 'otra'? : una crítica feminista postmoderna de la teoría y la práctica de mujer y desarrollo. *Debate Feminista*, 7(3), 227-356.
- Powell, G. (1991), Reflections on the glass ceiling. Recent trends and future prospects. En G. Powell (ed.). *Gender and work* (pp. 325-345). London: Sage.
- Pujol, J. y Montenegro, M.(2013). Producciones narrativas: una propuesta teórico practica para la investigación narrativa en M. Rodigou y H. Pauli (eds.) *Coloquio de investigación cualitativa. Desafíos en la investigación social.* Recuperado de <http://generatech.org/sites/default/files/coloquioii.pdf>
- Ramos, A. (2005), *Mujeres y Liderazgo una nueva forma de dirigir.* Valencia: Universitat de Valencia.
- Rowlands, J. (1997). Empoderamiento y mujeres rurales en Honduras: Un modelo para el desarrollo en M. León (comp.). *Poder y empoderamiento de las mujeres* (pp. 213-245). Bogotá: Tercer Mundo.
- Sczesty, S., Bpsak, J., Neff, D. y Schyris, B. (2004). Gender stereotypes and the attribution of leadership traits: a cross-cultural comparison. *Sex roles*, 51(11), 631-645.
- Schuler, C. (1997). Los derechos de las mujeres son derechos humanos: La agenda internacional del empoderamiento en M. León (comp.). *Poder y empoderamiento de las mujeres* (pp. 29-54). Bogotá: Tercer Mundo.
- Sen, A. (1999). *Desarrollo y libertad.* México: Planeta.
- Shapin, S. y Shaffer, S. (1985). *Leviathan and the air-pump: Hobbes, Boyle and the experimental life.* New Jersey: Princeton University Press.

- Shapiro, E. y Leigh, J. (2007). Toward a culturally competent, gender-equitable leadership: assessing outcomes of women's leadership in diverse contexts. En J. Chin, B. Lott, J. Rice y J. Sánchez-Hucles (eds.) (2007). *Women and leadership. Transforming visions and diverse voices* (pp. 87-105). Massachusetts, Blackwell Publishing.
- Troncoso, L., Galaz, C. y Álvarez, C. (2017). Las producciones narrativas como metodología de investigación feminista en psicología social crítica: tensiones y desafíos, *Psicoperspectivas*, 16(2), 20-32.
- Tuñón, E., Tinoco, R. y Hernández de la Cruz, A.(2007). Género y microfinanciación: evaluación del programa de microcréditos para mujeres en el Estado de Tabasco, México. *La ventana*, 3 (26), 41-69.
- Tzul Tzul, G. (2010). Mujeres, gubernamentalidad y economía. Una lectura desde Guatemala en Y. Espinosa (coord.) *Aproximaciones críticas a las prácticas teórico-políticas del feminismo latinoamericano* (pp. 37-46). Buenos Aires: En la frontera.
- Villagómez, G. (2003). Los negocios de la pobreza femenina: microempresa, género² y familia² en² Yucatán² en² B.² Suárez²² y² P.² Bonfil² (2003). *Las microempresas familiares urbanas. Un mecanismo de sobrevivencia para las mujeres en condiciones de pobreza* (pp. 243-293). México: GIMTRAP.
- Yuval-Davis, N.(2006). Intersectionality and feminist politics. *European Journal of Women's Studies*, 12(3), 193-209.
- Zapata, E., Vázquez, V., Alberti, P. Pérez, E. López, J., Flores, A., Hidalgo, N. y Garza, L. (2005). *Microfinanciamiento y empresas de mujeres rurales. Las cajas de ahorro y crédito en México*. México: Plaza y Valdés.

NICHOS IDENTITARIOS: APROXIMACIÓN METODOLÓGICA AL ESTUDIO DE JÓVENES INDÍGENAS

Ernesto Israel Santillán Anguiano

En los últimos cincuenta años, se ha ejercido en las ciencias sociales latinoamericanas un acercamiento a los estudios sobre identidad. La reconfiguración política y económica en el continente, así como el surgimiento y reivindicación de nuevos actores sociales colectivos ha contribuido a este escenario, el cual es en términos generales, un reflejo de los cambios en el ámbito global. Particularmente es importante señalar las distintas luchas en sociales respecto al género, la etnicidad, la pobreza y el medio ambiente las cuales han tenido un impacto en la academia. La colectividad en sí misma, se ha convertido en un nuevo actor social, lo que ha permitido la aceptación de la diversidad como parte inherente de las colectividades. No es posible el estudio de la colectividad, sin asumir a la diversidad como elemento característico de la misma. Paradójicamente, la identidad de los actores sociales deviene en un doble proceso de caracterización hacia el interior y exterior de los grupos sociales, marcando al mismo tiempo diferenciación e integración.

Es posible determinar que sigue existiendo una caracterización individualista de la identidad que ha permanecido desde las primeras décadas del siglo XX, quizá los ejemplos más sobresalientes han sido los modelos basados en una vida intrapsíquica donde el sujeto es la expresión de procesos metacognitivos, subjetivos o biológicos y cuya

esencia es la conciencia del sí mismo como particularidad. En un segundo plano se encuentra la perspectiva política, donde el acento es puesto en las estructuras sociales y las dinámicas colectivas, en este punto las estructuras sociales conforman macroprocesos históricamente determinados que moldean las relaciones de los individuos como actores colectivos. En tercer lugar, se encuentra una posición con mayor énfasis en las dinámicas relacionales, donde los otros conforman una red de entramados comunicacionales que dan significado y determinan la vida de los actores. En esta última posición, la identidad se pluraliza y diversifica. Los actores se reconocen como individuos multifacéticos, donde el espacio social se convierte en un factor integrador de la manifestación dinámica de la cultura.

Identidades sociales y prácticas culturales juveniles

Como fue mencionado anteriormente, la identidad ha sido un campo relativamente reciente en las ciencias sociales. De hecho, más allá de los trabajos en antropología realizados en la década de los setenta del siglo XX no existe demasiada evidencia académica al respecto (Giménez, 1997). De forma diferente sucedió en la década de los noventa, cuando se empezaron a ver las primeras consecuencias neoliberales respecto a la movilización de grandes poblaciones, así como la reconfiguración y desaparición de varios estados nacionales, lo que implicó volver la mirada a cuestionamientos respecto al papel de los viejos y nuevos nacionalismos y el papel del territorio en la construcción de las identidades sociales.

El concepto de identidad ha generado en las ciencias sociales una mística que intenta explicar una gran variedad de fenómenos colectivos. De igual forma, se tiene la idea de

que es un concepto amalgama sin el cual no es posible explicar las relaciones humanas (Giménez, 2004). Por ejemplo, es común que la identidad sea descrita simplemente como “cultura interiorizada”, como una característica que permite a los individuos y a los grupos diferenciarse entre sí. De ahí se desprende que el concepto de actor social, definirá en cierta medida la visión de la identidad. La idea central detrás del concepto de actor, es observar a la identidad enmarcada en dos grandes formas de análisis. Un análisis situacional, que cobra importancia en contextos históricamente estructurados, y un análisis relacional, que pone el acento en los repertorios culturales interiorizados, mismos que son manifestados en forma de creencias o representaciones (Giménez, 1999).

La identidad requiere para su estudio acercarse a una definición compartida e interactiva, en la cual los actores sociales activan sus procesos de interacción social a partir de la construcción y la negociación (Giménez, 2004). Por ello es viable acercarse a un término como *identidad colectiva*, la cual puede ser definida como la capacidad autónoma para que los actores actúen y logren diferenciarse al interior de una colectividad y al mismo tiempo aglutinen el reconocimiento de la misma. La capacidad del actor para distinguirse de los otros debe ser reconocida por esos otros. De tal forma que la identidad colectiva se construye en sentidos opuestos y a la vez complementarios.

Una forma que se inscribe dentro de las identidades colectivas, es *la identidad regional*, la cual se explica como aquel autoconcepto cuya base es el sentimiento de apego o pertenencia a un colectivo, asociado a valores emocionales vinculados a dicha pertenencia. En este tenor, la cultura local se convierte en un elemento de referencia, el espacio

físico donde convergen territorio e historia fundamentan la cultura del lugar, la cual es específica y diferenciadora (Zúñiga Rivas y Asún Inostroza, 2003). Por ello la identidad regional conforma el imaginario colectivo moldeado y construido a partir de las relaciones con otras regiones. La memoria de los grupos o *memoria colectiva*, permite generar un sentimiento de herencia común que alimenta al grupo por dentro. Es un referente de autoimagen colectiva, que permite a los grupos identificarse en su pasado común construido colectivamente cuya concreción se observa en la apropiación material de artefactos culturales que son asumidos como parte del patrimonio o herencia común (Bassand, 2005).

En el caso latinoamericano, referirse a la identidad regional inminentemente involucra un acercamiento a las identidades étnicas. Las cuales buscan generar una relación entre un grupo étnico particular y su cultura. Este acercamiento tradicionalmente ha devenido en una serie de entidades diferenciadas insertadas en una cultura dominante (Bonfil, 1991). El estudio de las distintas *etnicidades* ha permitido deconstruir la visión hegemónica que ha imperado en las sociedades latinoamericanas en relación con los pueblos indios. Para Cardoso de Oliveira (2007), el estudio de la identidad étnica, solo es posible evidenciando las condiciones de opresión en las que han sobrevivido las culturas originarias. Los actores sociales no eligen la identidad étnica, por ello su estudio es distinto en su aproximación respecto a otras manifestaciones. El conflicto se encuentra siempre presente, pues es definida a partir de mecanismos ideológicos los cuales se basan en la diferenciación cultural y una distinción violenta hacia aquellos individuos que cumplen con las características del imaginario social asociado a lo indígena.

Una situación similar acontece respecto a las llamadas identidades juveniles. El surgimiento del concepto de juventud se encuentra asociado históricamente al periodo de la posguerra. Los cambios sociales, políticos y económicos en la segunda mitad del siglo XX, generaron una interpretación moralista y problematizaron los discursos sobre los jóvenes. De igual forma, la juventud surgida de la clase medias se asoció a la vida escolar en las zonas urbanas que paulatinamente se expandió a otros espacios (Feixa, 1994; Balardini, 2000). Tal fue el nacimiento de la identidad juvenil, donde las experiencias de precarización social convirtieron a la juventud en delincuencia, mientras se construía un imaginario donde la educación formaba parte de la capacidad de la sociedad para encausar los impulsos descontrolados de una población que requería ser guiada por la familia o el Estado. Más que un concepto, acercarse al estudio de la juventud, posibilita realizar reflexiones teóricas sobre la viabilidad de mantener discursos hegemónicos asociados a las perspectivas bio-psicológicas las cuales han permanecido más de un siglo en los parámetros de los estudios oficiales. Los estudios de juventud han producido una serie de definiciones sobre lo juvenil generalmente asociadas a un ámbito disciplinario específico. Sin embargo, la visión bio-psicológica ha sido fundamental en la construcción de definiciones o concepciones científicas sobre lo juvenil a lo largo del siglo XX, lo que ha provocado que reiteradamente se dejen de lado los aspectos sociales y culturales (Urteaga, 2007).

Identidades indígenas juveniles nuevas aproximaciones

La visión antropológica respecto a la juventud tiene una larga tradición que nace con los trabajos de Mead en Samoa (Mead, 1985). Sin embargo, es hasta hace algunos años que la juventud indígena ingreso en el interés de la academia. Los tránsitos diversos entre niñez y adultez han logrado captar la mirada de las ciencias sociales sobre cuestionamientos añejos, a tal punto que han logrado redefinir la percepción sobre la construcción de las identidades de jóvenes en las culturas indígenas. Un ejemplo de ellos es el reconocimiento de la pluralidad lingüística que existe en América Latina en general y en México en particular. No son pocas las culturas donde los referentes para nombrar a lo juvenil son inexistentes, mientras en otras existen formas de nombrar las distintas etapas de la vida, así como los diferentes procesos de transición etaria. Las ceremonias asociadas al paso entre niñez y adultez son ampliamente conocidas, sin embargo, eran poco los referentes académicos donde se reconocieran conceptos indígenas asociados a la juventud. La categoría de juventud, se encontraba totalmente ausente del mundo indígena en la perspectiva académica. Se consideraba, que lo que se asume como elementos de lo juvenil, en realidad eran manifestaciones occidentales incorporadas al mundo indígena, expresiones de imposición cultural que invariablemente contribuirían a la desintegración o desaparición de las culturas originarias y la identidad indígena (Maidana, Colangelo y Amagno, 2007; Ortíz Marín, 2002; Ruiz Lagier, 2011).

La posibilidad de la existencia de características asociadas a lo juvenil en los pueblos indios, comenzó a generar referencias a partir de datos empíricos. Sin embargo, afir-

mar que lo juvenil indígena mantiene similitudes con la juventud blanca o mestiza en México es otra cuestión. La perspectiva occidental sobre la juventud ha cobrado su factura en el imaginario social. Para Maritza Urteaga (2008) se manifiestan una serie de condiciones sociales que permiten afirmar que existen actores sociales emergentes asociados a lo juvenil indígena. En primer lugar, se encuentran las condiciones demográficas relacionadas al incremento de la población considerada como joven en las estadísticas oficiales. En segundo lugar, aparecen los movimientos migratorios, como una manifestación de la reestructuración de los estados nacionales, y una creciente influencia de nuevas manifestaciones culturales de juventud indígena en espacios que tradicionalmente se encontraban vedados a la cultura migrante y en especial a lo indígena. Un tercer elemento se encuentra en el papel de los medios de comunicación y en las prácticas de consumo cultural, estas prácticas han permitido a los jóvenes asimilar experiencias de hibridación, así como de revaloración de elementos culturales asociados a las culturas de origen. Un cuarto elemento de importancia central, ha sido la obligatoriedad de los subsistemas educativos, en especial del secundario. El acceso a la educación como una política de Estado, ha puesto en contacto a estos jóvenes a experiencias distintas que generaciones anteriores. Finalmente, un quinto elemento se encuentra asociado a un cambio de visión dentro de las propias ciencias sociales, donde un acercamiento a un paradigma hermenéutico ha permitido desarrollar nuevas estrategias investigativas desde la visión de los sujetos.

Para Pérez Ruiz (2011) la investigación sobre jóvenes indígenas ha recorrido tres escenarios distintos y en ocasiones convergentes. En primer lugar, se encuentran aquellos

académicos que tradicionalmente se han desenvuelto con poblaciones indígenas y que por distintas causas han abordado el tema de la juventud. En segundo lugar, aparecen los investigadores que provienen de los estudios de juventud y que debido a su área de especialización han encontrado en los jóvenes indígenas un nuevo actor emergente. En tercer lugar, se encuentran los investigadores que se asumen a sí mismos como indígenas y que a partir de una revitalización de los movimientos indígenas en el continente logran insertar en el campo una visión “desde dentro”. La reivindicación de lo indígena en el campo académico, tiene una fuerte influencia a partir de la aparición en el escenario político del Ejército Zapatista de Liberación Nacional. Con anterioridad, los estudios sobre juventudes indígenas en México se insertaban dentro de los trabajos sobre juventudes rurales (Pacheco, 2013). Si bien es cierto que en el campo mexicano existe históricamente una amalgama entre lo rural y lo indígena, la extrapolación no es sino otra forma en que el Estado mexicano ha invisibilizado la presencia indígena en el país.

Un punto relativamente nuevo en los trabajos sobre juventudes indígenas se ha centrado en su capacidad de agencia para incorporar nuevos elementos culturales a partir de experiencias globales. Los medios de comunicación, el consumo cultural, los procesos migratorios han marcado las formas como los jóvenes se observan a sí mismos. Conceptos como identidades juveniles transculturales (Zebadúa, 2011), tratan de identificar procesos constantes de retroalimentación cultural dentro de la dinámica de la migración. La migración se ha convertido para muchos jóvenes provenientes de comunidades indígenas en la única opción de supervivencia económica. La población joven al tener ma-

por capacidad de movilidad se ha convertido en uno de los sectores de población con mayores índices de migración. Este factor de movilidad, así como la mayor posibilidad de los jóvenes para adaptarse a una lengua extranjera ha provocado un proceso de “nortización” de ciertas regiones indígenas. Los jóvenes se convierten en reproductores de códigos culturales, que finalmente tiene su repercusión en la percepción sobre sí mismos (París, 2010).

De las ecologías simbólicas al concepto de nichos identitarios

El concepto de ecología si bien en sus inicios fue empleado principalmente para referirse a los sistemas bióticos, desde mediados del siglo XX también se ha extendido para reconocer a los seres humanos como parte de la estructura de vida del planeta. Generalmente el problema ha sido la discusión acerca de emplear el término de ecología para referirse a los seres humanos (Steward, 1993). El concepto de *ecologías simbólicas* intenta romper el dualismo cultura-naturaleza. Este dualismo tiene su origen en la construcción occidental de la realidad, donde la naturaleza representa una realidad ordenada cuya existencia sobrevive independientemente de la acción humana (Descola, 2001). Las ecologías simbólicas se asocian al sistema de relaciones que se generan dentro de un campo específico, el campo social se convierte en un entramado de interacciones, también llamado *ecosistema de soportes materiales* (González, 2008). En otras palabras, la interacción entre los entramados materiales o biológicos y los simbólicos o sociales, se desarrollan al establecer una estructura dinámica cuyas transformaciones se complementan.

La relación entre entorno y sociedad ha sido ampliamente estudiada, Braman (1996) proponía tres formas de identificar de manera histórica la relación de los grupos sociales con el entorno. En primer lugar, caracteriza a las sociedades tradicionales donde la relación se encuentra estrechamente asociada a las características geográficas del entorno, los cuales terminan por condicionar el espacio habitado, las relaciones materiales y sociales e incluso la estructura del paisaje o la cosmovisión espiritual de los pueblos. En un segundo momento, se incluye a las poblaciones asociadas a las culturas locales, con un alto sentido de lo tradicional y con fuerte sentido de pertenencia asociado al territorio y al paisaje. En este segundo momento se encuentran procesos locales que funcionan como estructuras diferenciadoras con otras localidades o con prácticas culturales distintas. En el tercer caso, la dinámica se encuentra motivada por procesos de desterritorialización. El sentido de pertenencia rompe su relación con el espacio material, el territorio pasa a un segundo término y las condiciones de identificación de los actores se asocian a la virtualidad.

Bajo este mismo supuesto, es que se ha planteado con anterioridad el concepto de *nichos identitarios* (Santillán, 2015) para referirse al campo particular de acción, donde se desarrollan de manera interactiva los procesos de construcción y reproducción de las identidades sociales. El concepto de *nicho* apunta a su idea original en italiano *nicchio*, para indicar un espacio, generalmente un recoveco donde lo que se colocaba en él se trataba de diferenciar o distinguir de otros objetos. En la biología el concepto de *nicho ecológico* hace referencia a un ecosistema diferenciado para una serie de individuos con una característica particular, donde existe: a) manejo de recursos a través de la adaptación y b)

un proceso de interacción entre el organismo y el ambiente (Berovides, Antonio y Sánchez, 1988). El nicho ecológico se sitúa al organismo en un medio ambiente específico, mientras en el nicho identitario se intenta identificar la posición o función de un actor dentro de un campo social determinado.

El concepto de nicho identitario engloba un conjunto de prácticas particulares, las cuales se encuentran dentro de un sistema de expresiones culturales más extenso. Por ello pueden ser considerados como espacios de interacción de prácticas culturales específicas entre las cuales es posible identificar y encuadrar:

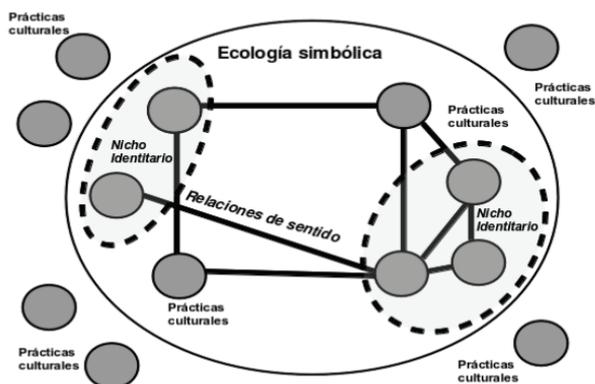
- a) El vínculo entre el actor y un entorno específico.
- b) El nexo entre distintos actores que interactúan en espacios sociales específicos, y
- c) La correspondencia entre actores específicos y prácticas culturales específicas.

Se puede decir que los nichos identitarios simbolizan *subsistemas de acción* y por lo tanto permiten identificar *redes de complejidad* entre diferentes prácticas culturales, así como la forma en que los actores que se encuentran inmersos subjetivaban dichas relaciones. Como todo subsistema, los nichos identitarios responden claramente a una estructura o campo de mayor complejidad, sus fronteras son delimitadas a partir del punto de vista del observador. Por lo que deben entenderse como construcciones o *recortes de realidad* que permiten al investigador organizar la información de un campo a partir de las relaciones que él mismo pretende estudiar:

“Desde la perspectiva de la totalidad concreta, el recorte de realidad empírica-observable se hace en función de un

contenido determinado por las mismas exigencias internas de los conceptos; pero también en función de la relación posible con otros recortes que corresponden a otros niveles de realidad” (Zemelman, 1987, p.60).

Figura 1
Esquema de nichos identitarios definidos a partir de las relaciones entre prácticas culturales. Fuente:
Elaboración propia.



Los nichos identitarios no intentan representar la posición física de los actores sociales en un espacio, por el contrario, señalan su posición funcional dentro de la red de interacciones particulares que se establecen en un espacio físico delimitado. Las características de los actores son tomadas en cuenta de acuerdo al papel dinámico en el entramado. El nicho identitario mantiene por lo tanto características *sinérgicas*, en razón de que sus componentes no pueden definirse de manera aislada. Por lo tanto, puede decirse que lo que caracteriza un nicho identitario específico son las interacciones entre los actores y sus relaciones. Las interacciones dan sentido a las relaciones entre los actores, y estas definen la estructura dinámica del nicho.

El entramado de relaciones entre los actores que interactúan en un nicho identitario, se presenta en un *espacio social* específico. Cuando se identifica un espacio social, se asume por lo tanto que existe una estructura externa a los actores, la cual influye de determinada manera sobre las acciones de estos y al mismo tiempo supone les otorga un sentido de interacción entre ellos. Dicha estructura genera una serie de *posiciones relativas* de los actores de acuerdo al tipo de relaciones que mantienen entre ellos. Este *principio diferenciador* (Bourdieu, 2007), implica que el investigador tendrá que construir y descubrir dichas diferencias las cuales son dinámicas de acuerdo a la distribución de las manifestaciones de poder dentro del nicho. Desde el punto de vista del campo social, los nichos no presentan una estructura inalterable, por el contrario, se encuentran en constante redefinición en virtud de la dinámica de luchas que se desarrollan en su interior. El principio diferenciador, permite ubicar a los distintos actores en su posición respecto al campo de fuerzas y la tensión dinámica por el poder, es lo que finalmente permite la transformación de la estructura sea esta institucionalizada, formal o informal.

Al igual que cualquier campo social, los nichos identitarios se encuentran configurados a partir de las relaciones y las posiciones diferenciadas de los actores que lo componen. Tanto las relaciones son condicionadas por la diferenciación, como esta última es impactada por el tipo de relaciones que establecen los actores. El juego de poder al interior de los nichos implica que los actores mantengan distintas formas de acceso a los requerimientos del nicho, y por lo tanto generen como se ha mencionado anteriormente, una dinámica de conflicto y movilidad al interior del campo. Es en suma un principio *morfogenético*, en el

sentido de su capacidad de modificarse o reestructurarse para mantenerse. Lo anterior implica que, en ciertas condiciones, el nicho se desarrollará o cambiará en su estructura y organización. Dentro de dichos cambios, es posible que se generen nuevas formas de diferenciación y por lo tanto impliquen distintos niveles de subversión de un campo social más amplio. De esta forma se genera una nueva organización cercana a la *morfostasis*, donde la estructura del nicho logra una nueva estabilización o se disuelve.

La discusión anterior implica que los nichos identitarios como espacio social diferenciado y diferenciador son generadores de *habitus*. El *habitus* es lo que mantiene la relación de los actores dentro del nicho. El *habitus* es el poder de lo social sobre las acciones individuales:

“Los condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia producen *habitus*, sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su meta sin suponer el propósito consciente de ciertos fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente “reguladas” y “regulares” sin ser para nada el producto de la obediencia a determinadas reglas, y, por todo ello, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta” (Bourdieu, 2007, p.86).

Esta introyección de lo social implica que, en las dinámicas internas de los nichos se reproduzcan las dinámicas de poder de la cultura hegemónica. Un espacio estructurado

en el sentido de conformar un conglomerado de relaciones donde los actores se desenvuelven. Una dinámica estructurante donde las relaciones condicionan las prácticas de los actores. Sin embargo, un espacio que funciona como elemento integrador de nuevas prácticas. Prácticas abonadas en el juego de poder, que genera al mismo tiempo la posibilidad de nuevas reglas que reposicionan a los actores en procesos diferenciadores distintos.

La Entrevista, una aproximación metodológica

La entrevista puede entenderse como un proceso de interacción entre dos personas, donde maneras distintas de concebir el mundo intercambian experiencias (Kvale, 2011). Esta interacción entre diferentes percepciones, tiene un impacto tanto en el investigador como en el entrevistado. Incluso puede afirmarse que las características de la información que se comunica, es estructurada por el tipo de interacción. Por ello, es imprescindible, lograr la suficiente confianza, que permita lograr un nivel de profundidad en la cual ambas partes se sientan cómodas.

La idea de entender la entrevista como un encuentro, en ocasiones tiende a dejar de lado la perspectiva del mundo de los informantes. La forma en que ellos conciben la realidad, su visión del mundo y su opinión sobre la problemática que inspira la investigación. Los investigadores intentan incorporarse al mundo del entrevistado mediante el lenguaje, el cual es la herramienta principal para entender el marco de referencia de los informantes. Esta dinámica de intercambios y encuentros, van generando en el entrevistador una representación personalizada de la forma de ver el mundo de sus entrevistados. En este punto, el desarrollo

discursivo del informante se convierte en el mismo objeto de estudio de la investigación, ahí es donde se encuentra la materia prima del cual el investigador se nutre (Taylor y Bogdan, 1986; Rodríguez, Gil y García, 1999; Galindo, 1987).

La entrevista como proceso planeado y como programa de trabajo para el investigador debe considerar una serie de elementos que permitan ponerse en contacto con los informantes. En el caso particular de este trabajo, se desarrollaron tres momentos, los cuales intentan aproximarse al concepto de *situaciones de entrevista* propuesto por Galindo (1987).

1) Primer momento:

El entrevistador realiza una serie de gestiones con el maestro responsable de la Escuela Telesecundaria, para que permita presentar el plan de trabajo y el propósito de la entrevista a cada uno de los estudiantes. Es de suma importancia establecer un nivel de relación jerárquica con el docente del grupo, pues en este momento él es el vínculo con los informantes.

2) Segundo momento:

La idea es generar en lo posible un clima de confianza con los entrevistados. Un momento para que el entrevistador mantenga contacto con los informantes, sin generar sentimientos de invasión en el espacio escolar. El espacio escolar, como un nicho identitario marcadamente institucionalizado, mantiene una serie de reglamentos y estructuras que deben ser respetadas en un inicio. Este segundo momento sirvió para indagar algún tipo de relaciones diferenciadas entre los miembros, como se desenvuelven bajo la inserción de un elemento ajeno que introduce cierto grado de tensión. Se

organizó un taller de trabajo con las y los jóvenes. Esta modalidad de trabajo se dinamizó fuera del espacio escolar, con la intención de conocer su punto de vista respecto a vivir en la comunidad. Se realizaron dibujos individuales y colectivos de la comunidad, así como un recorrido por la misma para identificar espacios donde los jóvenes interactuaban fuera de la escuela.

3) Tercer momento:

Se realizaron las entrevistas individuales. El investigador establece el ritmo y la dinámica de las mismas, a partir del manejo de herramientas que le permitan recoger información. Esta actividad se realizó de manera premeditada dentro del espacio escolar, con el objetivo de respetar los acuerdos establecidos con el docente. Tomando en cuenta que la estructura organizativa de las telesecundarias implica un apego a los horarios de transmisión satelital de las asignaturas, fueron necesarias varias sesiones para lograr el total de las entrevistas.

Si se asume que el ejercicio de entrevista es un encuentro entre investigador e informante, también debe reconocerse su naturaleza artificial. Los procesos de regulación de la dinámica enmarcados en una estructura o guion se denominan *guía de entrevista*, su objetivo es generar una agenda que integre los temas en relación a la información que el investigador requiera para cumplir con los objetivos que se han planteado. La guía de entrevista puede ser tan simple como una lista de cotejo o ser tan elaborada y especializada como se requiera, su función es la misma, generar un clima de confianza que aliente al informante para que su relato sea fluido y demuestre el interés sobre su información (Taylor y Bogdan, 1986; Merlinsky, 2006).

En este trabajo, la guía de entrevista se organizó a partir de diez criterios o esferas. Estos criterios intentan caracterizar las prácticas culturales, así como una serie de procesos e imaginarios para identificar la vivencia de lo juvenil y la construcción identitaria de los jóvenes Pa Ipai de Santa Catarina. La premisa que rige estos criterios es que los procesos de construcción identitaria de lo juvenil, se generan y se regulan a partir de elementos relacionales asociados a sus prácticas culturales. En el instrumento se identificaron distintos nichos identitarios que enmarcaran la adscripción de los actores a espacios de interacción específicos. Estos espacios de interacción, incluyen prácticas culturales como son: familiares, escolares, religiosas, laborales, festivas, lingüísticas, de actividades tradicionales, de uso del tiempo libre, y las propias que caracterizan a lo indígena-juvenil.

La entrevista intenta identificar:

1. El entramado social particular donde se desarrollan las prácticas identitarias de los jóvenes. Se asume que el entramado es heterogéneo y asimétrico, por lo que reproduce una serie de prácticas que promueven/limitan la acción del actor social en la comunidad.

2. Las redes de adscripción en donde los jóvenes se desenvuelven. La forma y los mecanismos mediante los cuales los jóvenes interactúan en los distintos escenarios, otorga una representación de la forma en que la identidad es reproducida.

3. Los procesos de regulación cultural, en especial las formas simbólicas como se construyen las identidades de los jóvenes Pa Ipai.

En otras palabras, el análisis del entramado social o contexto, permite enmarcar las prácticas juveniles no solo en el

presente, sino incorporar el proceso histórico que responda a la pregunta: *¿dónde se realizan las prácticas juveniles?* Por su parte, las redes de adscripción ayudan a identificar los procesos identitarios en donde lo juvenil se manifiesta, respondiendo a la pregunta: *¿con quién se realizan las prácticas juveniles?* Finalmente, el tercer aspecto asociado a la regulación o influencia cultural, posibilita la identificación de distintos elementos culturales en los procesos de construcción/identificación de lo juvenil indígena que respondan a: *¿cómo se manifiestan las prácticas juveniles?*

Las diez esferas incorporadas a la guía de la entrevista, buscan describir contextual y relacionamente los distintos nichos identitarios en los cuales se relacionan los jóvenes.

Para realizar el análisis de la información de las entrevistas, por lo general se aborda a partir de una estructura que incorpora categorías y códigos como una forma de organizar la información para su estudio. En la actualidad, el tradicional “cortar y pegar” se ha sustituido por la utilización de herramientas tecnológicas entre los que destacan el software para procesar textos, los reproductores de audio y los programas especializados para el análisis de datos cualitativos.

El manejo de software específico para el análisis de datos de tipo cualitativo es comúnmente conocido como CAQDAS (*Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software*). Es frecuentemente utilizado para trabajar con diferentes datos de tipo cualitativo como pueden ser: entrevistas, documentos, diarios de campo, protocolos de observación, grupos focales. El uso de CAQDAS, busca agilizar ciertos momentos del procesamiento de la información cumpliendo al mismo tiempo con los objetivos. En el presente trabajo se utilizó el software RQDA (*R Qualitative Data*

Categoría	Códigos
Nicho Familiar	Un día normal Relación familiar Participación en proyectos comunitarios
Nicho escolar	Un día normal Actividades de agrado Actividades desagrado Amistades y espacio de sociabilidad Estudios en otra comunidad Proyecto de vida escolar Mito y creación de Santa Catarina Escuela y lengua Pa Ipai
Nicho de fiestas tradicionales	Participación familiar Participación personal
Nicho laboral	Trabajo y familia Trabajo y amistades Trabajo y recolección Trabajo y salario Trabajo como joven indígena Proyecto de vida laboral
Nicho religioso	Tipo de religión Prácticas religiosas
Nicho lingüístico	Religión: familia y amistades Actitud hacia la lengua Aprendizaje de la lengua Uso de la lengua en espacios familiares/amistades El Pa Ipai como lengua en los jóvenes

Categoría	Códigos
Nicho de recolección y actividades tradicionales	Recolección y participación juvenil Recolección y familia Recolección y memoria Recolección y uso tradicional
Nicho de consumo cultural	Uso de teléfono celular Cine Internet Música Música y cantante favorito Televisión Medios: TV y familia
Nicho de tiempo libre	Tiempo libre y adultos Tiempo libre y amistades Tiempo libre en un día normal Tiempo libre y prácticas lúdicas
Nicho juvenil indígena	Jóvenes indígenas Jóvenes y percepción del adulto

Fuente: Elaboración propia

Analysis), el cual es un paquete para el análisis cualitativo de datos de licencia BSD, basada en distribuciones de software de la Universidad de Berkeley (*Berkeley Software Distribution*). Específicamente utiliza una versión denominada *FreeBSD* o Licencia BSD Simplificada; la cual establece que el autor, mantiene los derechos y garantiza la atribución de la autoría en trabajos derivados, pero permite la redistribución y modificación libre del programa. El proyecto RQDA,

es obra de Huang Ronggi de la Universidad de Fudan en Shanghai, China (Huang, 2012).

El potencial de trabajo de RQDA es su capacidad para integrarse con R. R es un lenguaje y entorno de programación para análisis estadístico y gráfico. Diseñado en 1993 por Ross Ihaka y Robert Gentleman, es un conjunto de programas integrados para la manipulación de datos, cálculo y gráficos. Al ser un sistema estadístico, R contiene una serie de ocho paquetes (*packages*) o bibliotecas básicas, lo cual le permite ser utilizado como una herramienta similar a SAS o SPSS.

A manera de colofón

El estudio de las identidades en general y en particular de las identidades juveniles indígenas es un campo de investigación en construcción. Como se ha bosquejado en este trabajo, la identidad como categoría de análisis sufre las carencias de la fascinación. Al parecer, se le han otorgado una serie de cualidades explicativas de la singularidad de los sujetos sociales, que en más de una ocasión se acercan a la especulación. Probablemente el auge de los estudios sobre identidades se deba en sí mismo a un dilema que recorre las veredas de la ontología. Intenta explicar al ser individual y colectivo desde su esencia, lo que le acerca más a posiciones filosóficas. Por ello el camino que las ciencias sociales pueden recorrer para su estudio, debe integrarse a partir de elementos puntuales.

En este trabajo se ha intentado describir el proceso mediante el cual se construyó la categoría de *identidad*, a partir de dos suposiciones teórico-epistémicas: la identidad es una construcción social y esta construcción se genera a par-

tir de un esquema de relaciones entre individuos. Si esto es así, se genera inmediatamente una cuestión: si la identidad se construye relacionalmente, su generación, desarrollo y modificación estará influenciada por los distintos contextos donde los individuos se relacionen. Es ahí donde surge una tercera premisa, el contexto determina y condiciona la identidad de los actores que le integran. Entendiendo al contexto más allá del espacio físico y entendiéndolo como una trama o urdimbre de relaciones las cuales entretejen el nivel de funcionalidad de cada contexto. En otras palabras, el contexto es un campo de contención de las relaciones, es el telar donde cobran sentido las dinámicas internas al mismo tiempo que definen y distinguen a sus miembros. De hecho, la contención de las relaciones es la característica más importante del contexto, es lo que define al contexto. La palabra contención tiene en su raíz latina *continere* una clave interesante, pues el prefijo *con* significa todo o junto y *tenere* se refiere a retener o dominar. Los contextos retienen y dominan las relaciones de quienes los integran. A esta característica se le denominó *nicho identitario*, una disposición simbólica configurada a partir de las relaciones que dan sentido a un contexto determinado. Por lo que cada nicho explica el entramado de relaciones que se establece en su interior. Ahora bien, no existe otra forma de analizar el entramado de relaciones al interior de los nichos, si no es a partir de las prácticas de los actores. Las prácticas culturales se convierten entonces en vehículo de información que permite identificar la complejidad al interior del nicho. Las prácticas culturales permiten saber lo que el actor hace, donde, con quien y de qué forma. Por ello se han convertido en la principal forma para el análisis de los procesos identitarios.

REFERENCIAS

- Alves, L. (2012). Foundations of measurement fractal theory for the fracture mechanics. En A. Belov (Ed.), *Applied Fracture Mechanics*. 19-66 Disponible en: <http://www.intechopen.com/books/applied-fracture-mechanics/foundations-of-measurement-fractal-theory-for-the-fracture-mechanics>
- Balardini, S. (2000). De los jóvenes, la juventud, y las políticas de la juventud. *Última Década*, 13, 11-24
- Bassand, M. (2005). Identidad regional. En: Gilberto Giménez Montiel. *Teoría y análisis de la cultura*. Vol. II. México: Consejo Coahuilense de Cultura. CONACULTA, 72-84.
- Berovides, V.; Antonio, J. y Sánchez, C. (1988). Nuevas consideraciones acerca del nicho ecológico. *Ciencias Biológicas*, 19 (20), 3-8.
- Braman, S. (1996). Interpenetrated Globalization: Sacaling, Power and the Public Sphere. S. Braman y A. Sreberny-Mohammadi (Eds). *Globalization, Communication and Transnational Civil Society* (pp. 21-37). Nueva Jersey: Hampton Press.
- Bonfil, G. (1991). La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 4(12), 165-204.
- Bourdieu, P. (2007). *Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Siglo XXI: Buenos Aires.
- Cardoso de Oliveira, R. (2007). Etnicidad y estructura social. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social : Universidad Autónoma Metropolitana: Universidad Iberoamericana.
- Descola, P. (2001). Construyendo naturalezas. Ecología simbólica y práctica social, en Philippe, Descola y Gísli Palsson (Coords), *Naturaleza y sociedad. Perspectivas antropológicas*, 101-123. México: Siglo XXI.
- Feixa, C. (1994). De las bandas a las culturas juveniles. *Estudios Sobre las Culturas Contemporáneas*, 5 (5), 139-170.
- Galindo J. (1998). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México: Pearson Educación.

- Giménez, G. (1997). Materiales para una teoría de las identidades sociales. *Frontera norte*, 9 (18), 9-28.
- Giménez, G. (1999). Territorio, cultura e identidades. La región socio-cultural. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 5 (9), 25-57.
- Giménez, G. (2004). Culturas e identidades. *Revista Mexicana de Sociología*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Sociales, 66 (Número especial), 7-99.
- González, J. (1994). Metodología y sociología reflexivas: navegar procelosos mares del placer. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, (15), 209-226.
- Huang, R. (2012). RQDA: R-based Qualitative Data Analysis. R package version 0.2-3. <http://rqda.r-forge.r-project.org/>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Maidana, C., Colangelo, M. y Amagno, L. (2007). Ser joven y ser indígena. La identidad juvenil en nucleamientos tobas de la ciudad de La Plata. CD ROOM VII RAM, Puerto Alegre.
- Mead, M. (1928/1985). *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa*. México: Planeta-De Agostini.
- Ortiz Marin, C. (2002). *Las venas del campo: las tagotg (las jóvenes) y los cho-gotg (los jóvenes) en la comunidad de Pajapan, Veracruz y sus estrategias de vida*. Tesis para obtener la Licenciatura en Antropología Social. México: Escuela Nacional de Antropología e Historia.
- Pacheco, L. (2013). La construcción de cohesión social en la ruralidad, en L. Pacheco, R. Román y M. Urteaga (Comp). Jóvenes Rurales. Viejos dilemas, nuevas realidades, 19-30. México: Universidad Autónoma de Nayarit, Juan Pablos Editor.
- París, M. (2010). Identidades juveniles y cultura de la migración entre las/los jóvenes triquis y mixtecas/os. *Migraciones internacionales*, 5(4), 139-164.
- Pérez Ruiz, M. (2011). Retos para la investigación de los jóvenes indígenas. *Alteridades*, 21(42), 65-75.
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

- Ruiz Lagier, V. (2011). El estudio de la juventud como representación social en la población acateca de origen guatemalteco en Chiapas. *Alteridades*, 21(42), 103-111.
- Santillán, E. (2015). *Prácticas culturales y construcción de identidades en jóvenes indígenas Pai Pai en el espacio Social de Santa catarina, Baja California*. Mexicali: Universidad Autónoma de Baja California.
- Steward, J. (1993). El concepto y el método de la ecología cultural, en P. Bohannon y M. Glazer, *Antropología Lecturas*, 331-344. McGrawHill: Madrid.
- Taylor S. y Bogdan R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Urteaga, M. (2007). *La construcción juvenil de la realidad. Jóvenes mexicanos contemporáneos*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa.
- Zebadúa Carbonell, J. P. (2011). Cultura, identidades y transculturalidad. Apuntes sobre la construcción identitaria de las juventudes indígenas. *LíminaR*, 9(1), 36-47.
- Zemelman, H. (1987). La totalidad como perspectiva de descubrimiento, *Revista Mexicana de Sociología*, 49(1), 53-86.
- Zúñiga Rivas, C. y Asún Inostroza, R. (2003). Identidad regional en un contexto de cambio. Un estudio en la Araucanía, Chile. *Psicología Política*, (26), 73-92.

PRÁCTICAS Y CONTEXTOS SOCIOEDUCATIVOS DE JÓVENES EN EDUCACIÓN SUPERIOR: MODELO EXPLICATIVO¹

Emilia Cristina González Machado

El presente trabajo describe el sustrato metodológico de la investigación que explora las condiciones socioeconómicas y culturales para el logro educativo, se centra en jóvenes escolares de educación superior pública. Particulariza la atención en aspectos sobre las condiciones sociales, los antecedentes educativos familiares y las prácticas culturales. Se parte de la importancia del ingreso y logro de estudios universitarios como palanca de desarrollo social, cultural y económico de la población joven, ya que, de acuerdo con la Encuesta Nacional de Educación Superior, ingresar a la universidad para realizar estudios superiores aumenta las oportunidades de mejora en empleo, vivienda y alimentación (2008). Por otro lado, la educación superior en México abarca los niveles de técnico superior, educación normal, licenciatura universitaria o tecnológica; y posgrados, lo que implica estudios de especialidad, maestría y doctorado. La matrícula de estudiantes en el 2010-2011 a nivel educación superior representó en México un 8.7%, es decir, de 34,384,992 de alumnos, solo 2,981,313 estaban repartidos

¹ El presente escrito corresponde al capítulo metodológico de la investigación publicada en el libro: González Machado, E. C. (2014). *Prácticas juveniles y contexto socioeducativo en estudiantes de educación superior pública*. México: UABC editorial.

en el nivel educativo observado. La cobertura de educación superior sin incluir estudios de posgrados, alcanzó en el 2011 a más de un 30% de jóvenes de 19 y 23 años de edad (Lorenzo y Zaragoza, 2014).

Para acercarnos a la metodología se parte de dos reflexiones previas, una en relación con la ontología la cual implica cuestionarse sobre la propia existencia del fenómeno, hecho o realidad. La otra, delimitar el posicionamiento epistemológico, es decir, la relación entre el sujeto cognoscente y aquello que es cognoscible, lo que respalda la construcción del camino para descubrir y conocer la realidad que puede ser conocida, como realidad inacabada pero cognoscible. La propuesta multiparadigmática (Ricoy, 2006) para aproximarse al fenómeno observado se muestra en la Tabla 1, en donde se retoma un acercamiento inductivo, a partir de la exploración de la realidad, se parte en un primer momento desde la convicción de que ninguna perspectiva agota lo que la realidad *es* o manifiesta. Se inicia

Tabla 1. Atributos de los paradigmas de la ciencia.

<i>Atributos/Paradigma</i>	<i>Ontología</i>	<i>Epistemología</i>	<i>Metodología</i>
<i>Positivismo</i>	La realidad es absoluta y aprehensible	Dualismo y objetivismo	Mediciones, métodos experimentales, manipulación de variables independientes. Métodos estadísticos
<i>Post-positivismo</i>	La realidad existe pero se conoce de forma incompleta	Dualismo y objetivismo, probabilidad de verdad	Cuantitativa, falsación de hipótesis. Métodos cuasi experimentales y estadísticos
<i>Teoría crítica</i>	La interpretación de la realidad se basa en un realismo histórico	Existe interacción entre investigador y el objeto investigado.	Investigación-acción. Dialógica. Cualitativa.
<i>Constructivismo</i>	El saber del mundo real se construye a partir del interaccionismo social. No existen realidades únicas y determinadas.	Relativismo. Interacción subjetiva entre los actores del fenómeno.	Hermenéutica dialéctica. y Etnometodología, interaccionismo simbólico. Cualitativa.

Fuente: Elaborado a partir de Ramos, 2015.

un trabajo de análisis, de conocer las partes de la realidad, para aproximarse a la síntesis, es decir un acercamiento a explicaciones desde la lógica deductiva, sin dejar de lado la realidad histórica y las características del espacio en donde se realizó la investigación.

Para generar conocimiento científico los elementos principales de la investigación son el *qué* y el *cómo*, el primero conduce a la fase del planteamiento del problema, más allá de la enunciación del problema, implica dotar de semántica el objeto, fenómeno o realidad a investigar, es decir, definirlo, darle nombre y delimitarlo. En cuanto al segundo elemento, este conlleva a la metodología, es decir, seguir los vestigios que brindan indicios de lo que la realidad es.

Desde las ciencias empíricas, se busca crear un sistema que represente a la teoría a través de un modelo explicativo del fenómeno. Aun cuando el trabajo se inserta desde una metodología que corresponde a una postura postpositivista o neopositivista, por el marcado uso de las técnicas de análisis estadísticos (Ramos, 2015), la base ontológica es que la realidad se construye socialmente, por lo que la realidad se erige pedazo a pedazo, se conoce por recortes específicos, lo que nos lleva a un paradigma crítico, el cual exige la reflexión-acción-reflexión constante de quien investiga y el compromiso hacia la otredad (Ricoy, 2006). Ésta primera aproximación al conocimiento del fenómeno busca fundamentarlo teóricamente, es decir, abonar para acrecentar la teoría constructivista estructuralista de Pierre Bourdieu, para que, con un sustento más, el sujeto individual-colectivo cuente con elementos para buscar y encontrar formas creativas, críticas y reflexivas para transformar la realidad social inmediata. Es importante enfatizar que en este estu-

dio no se hace una clasificación de sujetos, sino una clasificación de prácticas juveniles entendidas como un reflejo simbólico de las estructuras económicas y sociales en los términos señalados por Bourdieu (1990), de acuerdo con Álvarez Sousa (2010) no se puede entender la práctica sin entender al mismo tiempo la estructura que la posibilita y las particularidades de la persona que las realiza.

Aproximación al objeto de estudio

En el ejercicio investigativo se plantea la relación y la influencia entre los microcomportamientos y las condiciones estructurales en el logro académico de jóvenes universitarios; los primeros, observados desde las prácticas juveniles y, las segundas, observadas desde los niveles de satisfacción de la línea de bienestar social.

El problema a observar es, el logro académico a partir de los contextos socioeducativos y las prácticas juveniles en estudiantes de educación superior pública.

Las preguntas

1. ¿Cuáles son las condiciones socioeducativas de jóvenes estudiantes de educación superior pública?
2. ¿Cuáles son las prácticas juveniles que realizan jóvenes de educación superior pública?
3. ¿En qué medida se relacionan aspectos de las condiciones sociales con las prácticas juveniles y con el logro académico de estudiantes de educación superior pública?
4. ¿De qué manera se explica la pertenencia a un nivel de satisfacción de servicios tecnológicos en estudiantes de educación superior pública?

5. ¿De qué manera se explica la relación entre el tipo de prácticas juveniles y el logro académico de estudiantes en educación superior pública?

Los objetivos

1. Identificar las condiciones sociales de jóvenes estudiantes de educación superior pública.

2. Identificar las prácticas juveniles de jóvenes estudiantes de educación superior pública.

3. Establecer la relación entre las condiciones sociales y las prácticas juveniles, así como la relación de las condiciones sociales con el logro académico de estudiantes de educación superior pública.

4. Explicar el nivel de satisfacción de los servicios y equipamiento en la vivienda de estudiantes de educación superior pública.

5. Explicar el tipo de prácticas juveniles que favorecen el logro académico de jóvenes de educación superior pública.

El estudio se orienta en un primer momento a identificar, definir y medir los constructos a partir de la literatura revisada, es entonces que surgen los indicadores o variables simples, que son los aspectos observables de las variables subjetivas. A partir de la identificación de los constructos y su definición, se determinaron las variables latentes o subjetivas y sus variables simples o manifiestas en relación con los ejes de la investigación (Landeró, 2012). En este trabajo se sostiene la siguiente tesis: las características de las condiciones socioeducativas y las prácticas juveniles, integradas por los antecedentes educativos familiares, así como el acceso a internet, la satisfacción de la canasta básica y la práctica de actividades de lectura, son factores que explican

el logro académico de estudiantes de educación superior pública.

El instrumento

Por lo que respecta a la recolección de datos, se utilizó un instrumento diseñado *ad hoc*, el cual se refiere a un cuestionario de 54 preguntas cerradas, sobre condiciones sociales, agrupadas en dimensiones en relación con datos personales, en el apartado de condiciones sociales se incluyen aspectos sobre la vivienda, ingreso económico, así como, alimento, salud, transporte y educación; de las cuales veinticinco son del tipo con alternativa de respuesta, diecisiete son del tipo dicotómicas y las otras doce son de respuesta breve. El instrumento incluye, además, una escala por intervalos que aborda aspectos sobre prácticas juveniles, compuesta por treinta nueve reactivos en donde se identifica la frecuencia de hábitos y prácticas culturales.

En cuanto al tipo de medición de las variables, estas son de tipo categórica y numérica, de naturaleza cualitativa y cuantitativa respectivamente, en donde hay diez variables con medición numérica de razón, treinta y nueve variables con medición numérica por intervalos con cinco puntos de amplitud. Cinco variables son nominales de respuesta breve, diecinueve son nominales politómicas y diecisiete nominales dicotómicas (Landeró, 2012).

La validez de contenido se aplicó en un primer momento en la revisión teórica del conocimiento científico acumulativo para el diseño de los indicadores de cada uno de los ejes del instrumento, en un segundo momento se validó por 3 rondas interjueces en la que participaron expertos en la temática para evaluar relevancia, coherencia y

y claridad en la redacción de ítems o reactivos, por último se realizó una prueba piloto a 15 sujetos con características homogéneas a nuestra unidad de análisis.

La validez de contenido se aplicó en un primer momento en la revisión teórica del conocimiento científico acumulativo para el diseño de los indicadores de cada uno de los ejes del instrumento, en un segundo momento se validó por 3 rondas interjueces en la que participaron expertos en la temática para evaluar relevancia, coherencia y claridad en la redacción de ítems o reactivos, por último se realizó una prueba piloto a 15 sujetos con características homogéneas a nuestra unidad de análisis.

La validación y confiabilidad del instrumento se llevó a cabo en dos fases. La primera, se refiere a una aproximación cualitativa a través de la validez de contenido, en donde con el juicio de tres expertos en la temática, se evaluó la relevancia, coherencia y claridad en la redacción de los ítems (Tabla 2); además de tener como base la literatura que define los constructos considerados en la investigación. Por otra parte se realizó una prueba piloto a 15 sujetos con características homogéneas a nuestra unidad de análisis. La segunda fase, tuvo relación con evaluar las propiedades métricas de la escala, por lo que se analizó la consistencia interna de la escala de prácticas juveniles, con el índice del Alfa de Cronbach para determinar la confiabilidad, el cual reflejó como resultado un coeficiente total de $\alpha=0.85$ por lo que se trata de un instrumento que hace mediciones estables y consistentes.

La interpretación de los coeficientes de correlación de la escala se basó en el criterio de significancia que se obtuvo a partir de la calculadora de probabilidad de la paquetería STATISTICA 10, con la n válida (215) y el valor de p

($p \leq 0.01$) obteniendo como resultado de significancia de correlación: $r \geq 0.17$. Las 39 variables obtuvieron un nivel de $\alpha > 0.84$, lo que indica que existe un alto nivel de consistencia interna en el instrumento. Sin embargo las correlaciones de las variables: *ir al cine*, *ver televisión*, *usar computadora sin internet*, *salir con la pareja* y *asistir a servicios religiosos* son variables que obtuvieron un coeficiente de correlación por debajo $r < 0.175$, lo que indica que no es significativa la correlación.

Tabla 2. Validación interjueces

<i>Eje de investigación</i>	<i>Área de expertiz</i>	<i>Líneas de investigación</i>
<i>Desigualdades sociales</i>	Ciencias sociales aplicadas	Economía regional, disparidades sociales y desarrollo humano.
<i>Prácticas juveniles</i>	Estudios socioculturales	Culturas juveniles, espacio público y, agencia y capital social.
<i>Logro académico</i>	Ciencias educativas	Didáctica, currículo y educación superior.

Fuente: Elaboración propia.

Los participantes

La muestra de jóvenes fue integrada por 215 estudiantes de 5 unidades académicas del campus II Mexicali de la Universidad Autónoma de Baja California, compuesta por el 59.1% de mujeres y un 40.1% de hombres, con una edad promedio de 22 años; en cuanto a las distribución por escuela, un 28% se encuentra adscrito a la facultad de Ciencias sociales y políticas, un 21% a la facultad de Pedagogía; cerca de 17% estudia en la facultad de Deportes, un 17% en Idiomas y otro 17% son de Artes. La distribución por

etapa de carrera es de la siguiente manera, el 57.3% es de la etapa disciplinaria, un 23.9% estudia en la etapa básica y un 18.8% en etapa terminal.

Para seleccionar a los participantes que componen la muestra, se utilizaron los siguientes criterios: considerar la cuota a cubrir por cada escuela o facultad de acuerdo al tamaño de muestra por estrato (previamente identificado), que fueran estudiantes inscritos formalmente de nivel licenciatura, pertenecientes al campus II de la Universidad Autónoma de Baja California y que pertenecieran al grupo etario de 18 a 29 años.

Desarrollo y ejecución de la investigación

La recolección de datos se llevó a cabo por un grupo de ocho encuestadores a quienes se les capacitó sobre aspectos descriptivos generales: los objetivos de la investigación, la temática y dimensiones del instrumento; la unidad de análisis y la importancia de respetar tanto la muestra, como los criterios de selección para cubrir la muestra por estrato; con el fin de familiarizarlos con el instrumento se realizó un ejercicio de llenado, en donde identificaron la estructura del mismo, así como la importancia de hacer mención de los términos de respeto, anonimato y exclusividad científica del trato de la información y datos compartidos, asignación de folio, presentación, instrucciones de llenado, tipo de preguntas y registro de respuestas; por último se explicó la forma de entrega de instrumentos. El cuestionario se aplicó en el año 2013 con una metodología de muestreo estratificado, con un error del 3% y 95% de confiabilidad ($z=1.96$), considerando una pérdida de casos de un 12%. Se diseñó una

base de datos en el sistema estadístico IBM SPSS Statistics versión 20, otro software utilizado para análisis estadístico fue el STATISTICA versión 10; además del software: IBM SPSS Amos. Una vez generada y capturada la base de datos en el SPSS, se realizó un análisis exploratorio de los datos para limpiar errores de captura, establecer valores perdidos y señalar el tipo de medida de las variables iniciales.

Una vez terminadas las correcciones, se procedió a explorar el comportamiento de los datos a través de la estadística descriptiva, en donde, con base al nivel de medición de la variable se identificó sus medidas de tendencia central a través de los estadísticos: media, mediana y moda; la variabilidad o dispersión de los datos con los estadísticos: desviación estándar, mínimo, máximo y rango. Se identificó la distribución de los datos a partir de los estadísticos de asimetría y curtosis (Rodríguez y Moreno, en Landero, 2012). Se describieron variables categóricas a través de tablas de frecuencias y porcentajes, para caracterizar aspectos de la población y del fenómeno de estudio.

Se crearon otras variables de tipo ordinal y de intervalos, por lo que se calcularon y recodificaron variables al identificar percentiles en el análisis descriptivo, y estructuras subyacentes con el Análisis Factorial Exploratorio (AFE), cabe mencionar que el AFE se realizó con el propósito de disminuir factores en el análisis de variables numéricas; se consideró el supuesto de multicolinealidad a partir de la inspección de la matriz de correlación significativas y mayores 0.30, la prueba de esfericidad de Bartlett y medida de adecuación de la muestra de Káiser-Meyer-Olkin (KMO). Se procesó el método de extracción para la disminución de variables, se realizó una tabla para elegir el mé-

todo con base en la existencia de mayor varianza explicada y menor número de factores, donde se encuentre una explicación sencilla con mayor cantidad de varianza explicada. Los factores resultantes también se caracterizaron (Moral, en Landero y González, 2012).

Con base en los criterios para la toma de decisión en la aplicación de pruebas paramétricas versus no paramétricas, se identificaron: el número de casos, las variables con tipo de medición de escala por intervalos o razón para contrastar hipótesis de normalidad y homocedasticidad, con las pruebas de hipótesis de *Kolmogorov-Smirnov (KS)* y el *Test de Levene* respectivamente, considerando un nivel de significancia de $p \leq 0.05$. (Rodríguez y Moreno, en Landero, 2012). Para el análisis comparativo bivariado de variables categóricas, se procesó tabulación cruzada o tablas de contingencias y, para determinar el nivel asociación entre las mismas, se utilizó la prueba de Chi cuadrado de Pearson, considerando un valor de $p \leq 0.05$ como nivel de significancia del test (Moreno, en Landero, 2012). Para comparar grupos con variables numéricas se procesó la prueba paramétrica *t de student* para muestras independientes considerando un valor de $p \leq 0.05$ como nivel de significancia del test. Para variables ordinales se procesó la prueba de U de Mann-Withney considerando un valor de $p \leq 0.05$ (Moreno y Rodríguez, en Landero, 2012).

Para identificar la relación entre variables con medida numérica se realizó análisis correlación de *Pearson*, cuando se cumplieron los supuestos de análisis paramétrico o correlación de *Rho de Spearman*, la versión no paramétrica, con medición de variable de tipo ordinal o cuando se rechaza hipótesis nula de normalidad en la distribución de

los datos, se identificó la medida de correlación y el nivel de significancia, a partir de la prueba de hipótesis y coeficiente de correlación (Rodríguez y Moreno, 2004). En donde se consideró que, $r=0$: No existe correlación, $r=10$: Correlación débil, $r=50$: Media correlación, $r=75$: considerable correlación, $r=90$: Muy fuerte correlación. Considerando un valor de $p \leq 0.05$ como nivel significativo y $p \leq 0.01$ altamente significativo. Para variables ordinales se utilizó el coeficiente de correlación de *Tau b de Kendall* con los mismos criterios en la interpretación del coeficiente y la prueba de hipótesis de significancia.

Para identificar las características que permitieron diferenciar o predecir la pertenencia a un grupo, se procesó al análisis discriminante para una variable dependiente categórica con medición ordinal, la cual clasifica en 3 grupos: nivel alto, medio y bajo; como variables independientes se utilizaron aquellas de clasificación con nivel de medición numérico con significado.

Por último, se trabajó en el software IBM SPSS Amos, la técnica de *Análisis Factorial Confirmatorio*² (AFC) para crear un modelo que confirmara las relaciones hipotéticas entre las variables generadas a partir del AFE, se corrió el análisis con las variables numéricas de intervalo y de razón de la bases de datos, en donde se le dio tratamiento a los datos perdidos sustituyéndolos por la media, se identificaron

2 Nota aclaratoria: El análisis factorial exploratorio y el confirmatorio de esta investigación se reportan en González Machado, E.C.; Sáñez Pérez, A. y González Tovar, J. (2013). Condiciones socioeducativas y prácticas juveniles de estudiantes en Educación Superior Pública. En González Tovar, J.; Ruiz Pérez, E. y Cufarfan López, J. (2013). *Revisiones empíricas de Desarrollo Humano Volumen I*. Universidad Autónoma de Coahuila.

las variables latentes y las manifiestas; se consideró realizar la prueba por contar con una muestra probabilística y que ésta fuese mayor a 200 sujetos. Se procesó diagnóstico de multicolinealidad, el método de estimación de las funciones de discrepancia fue mínimos cuadrados generalizados. (Moral, en Landero, 2012).

Los resultados

Análisis descriptivos

Se aprecia en la Tabla 3 la caracterización de la práctica de actividades de consumo cultural de estudiantes de educación superior pública del campus II-Mexicali, de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC); que pertenecen a las licenciaturas de Artes, Ciencias sociales y políticas, Deportes, Idiomas y Pedagogía. La actividad de asistir al *cine* es la que más se practica, a diferencia de la asistencia a *sitios arqueológicos*, la cual es la menor practicada. Escuchar *música* es una actividad común; asistir a *museos* así como a espectáculos de *teatro y danza* son actividades que regularmente se practican. Se observa heterogeneidad en la práctica de actividades culturales. En la práctica de asistencia al cine y escuchar música se presentan dos grupos de opinión, por la asistencia a museos tres grupos; cuatro grupos por la asistencia a teatro; y cinco grupos por la asistencia a espectáculos de danza y sitios arqueológicos.

Dentro de esta variable compleja se encuentran dos atributos simples que pueden ser utilizados como predictores en análisis estadísticos que pretendan predecir el comportamiento de otras personas en relación con las practicas juveniles, tales atributos son: asistencia al *cine* y escuchar *música*.

Tabla 3. Caracterización de prácticas de consumo cultural

Variables	n	\bar{x}	Md	Mín	Máx	S	N+	N-	Sg	K	CV	Z
Cine	215	2.04	2	0	4	0.92	2.95	1.12	0.04	-0.44	44.98	2.22
Música	213	1.63	2	0	4	1.13	2.76	0.51	0.32	-0.51	69.00	1.45
Museos	215	0.91	1	0	4	0.82	1.73	0.09	0.84	0.97	90.49	1.11
Teatro	214	0.71	1	0	4	0.88	1.58	-0.17	1.49	2.59	124.53	0.80
Danza	215	0.66	0	0	4	0.93	1.59	-0.28	1.54	2.10	142.36	0.70
Sitios arq.	211	0.47	0	0	4	0.71	1.17	-0.24	1.59	2.90	150.38	0.66

Fuente: Elaboración propia.

Sitios arq.= Asistencia a sitios arqueológicos.

El supuesto de normalidad se contrastó mediante la prueba de hipótesis de KS en donde se rechazó la hipótesis nula de igualdad de distribuciones como se puede observar en la tabla 4, por lo que hay diferencias significativas entre la forma de la distribución de los datos de las variables de prácticas juveniles y la distribución teórica.

Tabla 4: Prueba de normalidad para la escala de prácticas juveniles

	Absoluta	Positiva	Negativa		
	Diferencias más extremas			Z _{K-S}	p
Ir al cine	0.205	0.205	-0.195	3	0.000
Asistir a danza	0.336	0.336	-0.241	4.92	0.000
Asistir a conciertos	0.178	0.178	-0.163	2.6	0.000
Obras de teatro	0.284	0.284	-0.211	4.16	0.000
Sitios arqueológicos	0.382	0.382	-0.253	5.55	0.000
Museos	0.255	0.255	-0.21	3.74	0.000
Ir a bibliotecas	0.195	0.195	-0.163	2.86	0.000
Ir a librerías	0.208	0.208	-0.146	3.04	0.000
Leer libros	0.202	0.147	-0.202	2.95	0.000
Leer periódicos	0.166	0.159	-0.166	2.44	0.000
Leer revistas	0.174	0.174	-0.156	2.54	0.000
Actividad artísticas	0.252	0.252	-0.162	3.68	0.000
Escribir cuentos	0.37	0.37	-0.265	5.42	0.000
Expo de artes plásticas	0.331	0.331	-0.241	4.85	0.000
Expo de foto y comics	0.298	0.298	-0.223	4.35	0.000
Centros culturales	0.22	0.22	-0.137	3.22	0.000

	Absoluta	Positiva	Negativa		
	Diferencias más extremas			Z _{K-S}	p
<i>Escuchar radio</i>	0.224	0.126	-0.224	3.28	0.000
<i>Ver televisión</i>	0.215	0.147	-0.215	3.13	0.000
<i>Computadora sin internet</i>	0.212	0.212	-0.107	3.1	0.000
<i>Usar internet</i>	0.399	0.272	-0.399	5.82	0.000
<i>Hacer deportes</i>	0.177	0.157	-0.177	2.59	0.000
<i>Ir a fiestas</i>	0.19	0.149	-0.19	2.77	0.000
<i>Ir de paseo al campo</i>	0.237	0.237	-0.149	3.48	0.000
<i>Hacer manualidades</i>	0.238	0.238	-0.166	3.48	0.000
<i>Ir a parques</i>	0.172	0.172	-0.145	2.53	0.000
<i>Visitar plazas</i>	0.177	0.177	-0.145	2.58	0.000
<i>Ver tiendas</i>	0.173	0.173	-0.15	2.53	0.000
<i>Paseo por la ciudad</i>	0.187	0.156	-0.187	2.74	0.000
<i>Fumar</i>	0.383	0.383	-0.255	5.55	0.000
<i>Consumo de alcohol</i>	0.225	0.225	-0.151	3.3	0.000
<i>Reciclar desechos</i>	0.218	0.218	-0.139	3.19	0.000
<i>Cuidar el agua</i>	0.191	0.147	-0.191	2.79	0.000
<i>Cuidar la energía</i>	0.204	0.116	-0.204	2.98	0.000

Fuente: Elaboración propia.

Nota: La distribución de contraste es la normal.

El criterio para rechazar hipótesis nula es de $p \leq 0.050$, ZK-S = puntaje de Z de KS, p=nivel de probabilidad.

Con lo anterior se puede inferir que jóvenes de la muestra, manifiestan una mínima práctica de consumo cultural en cuanto a aquellas que tienen que ver con la asistencia a museos, espectáculos de danza, teatro y mucho menos con asistencia a sitios arqueológico. Lo cual pudiera deberse a poca oferta y baja promoción de dichas prácticas en la localidad.

En cuanto a las actividades de lectura, se observa en la Tabla 5 que la actividad con mayor práctica en jóvenes, es la de *leer libros*, la menor es la *asistir a librerías*, las prácticas comunes son las de *leer periódico*, *leer revistas* y *asistir a bibliotecas*. Se observa heterogeneidad en la práctica de actividades de lectura teniendo en su mayoría dos grupos de opinión. Dentro de la variable compleja se identifican un atributo, el cual puede utilizarse como predictor en

posteriores análisis estadísticos, dicha variable simple es *leer libros*.

Se procesó prueba de normalidad KS para contrastar hipótesis nula, la cual fue rechazada para cada uno de los atributos de la variable compleja, por lo que se rechaza que la distribución sea como la teórica.

Tabla 5. Caracterización de actividades de lectura

Variables	n	\bar{x}	Md	Mín	Máx	S	N+	N-	Sg	K	CV	Z
<i>Leer libros</i>	214	2.17	2	0	4	1.18	3.36	0.99	-0.20	-0.89	54.49	1.84
<i>Leer per</i>	215	1.92	2	0	4	1.14	3.06	0.78	0.03	-0.74	59.53	1.68
<i>Lee rev</i>	214	1.81	2	0	4	1.13	2.94	0.68	0.11	-0.77	62.62	1.60
<i>Biblioteca</i>	215	1.67	2	0	4	1.06	2.73	0.60	0.30	-0.43	63.85	1.57
<i>Librerías</i>	214	1.57	1	0	4	1.09	2.65	0.48	0.40	-0.41	69.56	1.44

Fuente: Elaboración propia

Leer per= leer periódico

Leer rev= leer revistas

A partir de los datos se puede inferir que la población de jóvenes estudiantes, manifiesta una mediana práctica de actividades de lectura, resaltando la lectura de libros y en menor frecuencia la asistencia a librerías. Lo que probablemente esté relacionado con su rol de estudiantes. En relación con las actividades artísticas, se observa en la Tabla 6 que la población practica apenas, dichas actividades, resaltando entre ellas la *música, danza y pintura, así como la asistencia a centros culturales*. Donde mínimamente se practica la asistencia a *exposiciones de fotografía, comics u obras de artes plásticas, así como escribir poemas o cuentos*. A partir de la prueba de KS se rechaza hipótesis nula de igualdad de distribución.

Tabla 6 Caracterización actividades artísticas

Variables	n	\bar{x}	Md	Mín	Máx	S	N+	N-	Sg	K	CV	Z
Prácticas artísticas	214	1.45	1	0	4	1.47	2.92	-0.02	0.68	-0.96	101.23	0.99
Centros culturales	214	1.16	1	0	4	1.06	2.23	0.10	0.75	0.07	91.47	1.09
Expo foto comics	213	0.76	0	0	4	1.00	1.76	-0.24	1.42	1.67	131.11	0.76
Escribir poemas	214	0.74	0	0	4	1.18	1.93	-0.44	1.54	1.26	159.43	0.63
Expo plásticas	215	0.62	0	0	4	0.89	1.51	-0.26	1.67	2.94	142.37	0.70

Fuente: Elaboración propia

Prácticas artísticas: Practicar música, danza y pintura.

Expo foto comics= Asistencia a exposiciones de fotografía y comics

Expo plásticas= Asistencia a exposiciones de artes plásticas

En cuanto a las actividades que tienen que ver con el uso de medios y tecnologías de los jóvenes, se observa que la actividad que realizan más es la del *uso de internet*, las practicas comunes son *escuchar radio* y *ver televisión*, la que menos practican es la del uso de computadora sin internet (Tabla 7).

Tabla 7 Caracterización actividades de uso de medios y tecnologías

Variables	n	\bar{x}	Md	Mín	Máx	S	N+	N-	Sg	K	CV	Z
Usar internet	213	3.50	4	0	4	0.82	4.32	2.68	-1.68	2.32	23.47	4.26
Radio	214	2.65	3	0	4	1.18	3.83	1.47	-0.57	-0.61	44.55	2.24
Ver TV	213	2.30	3	0	4	1.25	3.55	1.05	-0.29	-0.98	54.30	1.84
Usar computadora	214	1.65	1	0	4	1.33	2.98	0.32	0.44	-0.93	80.36	1.24

Fuente: Elaboración propia

Usar computadora= usar computadora sin internet

Por lo que respecta a los hábitos del cuidado del medio ambiente, se observa en la tabla 7 que las prácticas sobre el *cuidado de la energía* y *del agua* son hábitos regulares y

comunes en la población de estudiantes; a diferencia del hábito de *reciclar* el cual es un hábito que tiene 2 o hasta tres grupos de opinión (Tabla 8).

Tabla 8 Caracterización de hábitos de cuidado del medio ambiente

Variables	n	\bar{x}	Md	Min	Máx	S	N+	N-	Sg	K	CV	Z
Cuidar energía	213	2.54	3	0	4	1.22	3.76	1.33	-0.46	-0.77	47.89	2.09
Cuidar agua	214	2.52	3	0	4	1.15	3.66	1.37	-0.32	-0.79	45.47	2.20
Reciclar	213	1.26	1	0	4	1.16	2.43	0.10	0.76	-0.12	92.17	1.08

Fuente: Elaboración propia

Se aplicó la prueba T en muestras independientes para comparar las medias de dos grupos, considerando el sexo como la variable agrupadora del fenómeno prácticas juveniles. A partir de este procedimiento en el que se comparan las medias entre hombres y mujeres se puede concluir que prácticas y actividades no les es común, considerando un nivel de significancia de $p \leq 0.050$; es importante señalar que de los tres supuestos para análisis paramétricos se procesó prueba de normalidad de KS en donde se rechaza hipótesis de distribución normal ($p=0.00$) de las variables dependientes de la escala intervalar; para el supuesto de homocedasticidad se procesó el test de Levene con un nivel de significancia de ≤ 0.050 , al observar los resultados de la prueba en la tabla 9 se concluye que existe igualdad de varianza en el 50% de las variables, tales como *leer libros* ($p=0.254$), *hacer deportes* (0.829), *hacer manualidades* (0.258) y *ver tiendas* (0.500), lo que no ocurre con las variables *asistir a espectáculos de danza* (0.007), *asistir a conciertos de música* (0.000), *fumar* (0.001) y *consumo de alcohol* (0.000).

Tabla 9 Prueba homogeneidad de varianza Test de Levene

Variables	Levene F	p
Asistir a espectáculos de danza	7.343	0.007
Asistir a conciertos de música	15.152	0.000
Leer libros	1.309	0.254
Hacer deportes	0.047	0.829
Hacer manualidades	1.288	0.258
Ver tiendas	0.456	0.500
Fumar	10.452	0.001
Consumo de alcohol	13.447	0.000

Fuente: Elaboración propia

Se decidió continuar con el análisis paramétrico con la prueba *T de student*, teniendo como base una muestra grande ($n=215$), de tal manera que lo que se reporta en la tabla 10, tiene un 95% de confianza de probabilidad de ocurrencia; ahora bien, se incluyen aquellas prácticas que cumplen el nivel de significancia de $p \leq 0.05$, y se concluye que la asistencia a espectáculos de *danza* se presenta mayormente en mujeres; la asistencia a conciertos de *música* es más practicada por hombres; en cuanto a las actividades de lectura de libros es mayormente practicada por mujeres. En relación a las actividades recreativas como la práctica *deportiva* es más común que se presente en hombres, a diferencia de hacer *manualidades* que es más común en mujeres; en cuanto a las prácticas de riesgo, tanto el *fumar* como *beber alcohol* es más común para hombres.

Tabla 10 Contrastación de prácticas juveniles entre hombres y mujeres

Variables	n (h)	n (m)	\bar{x} (h)	\bar{x} (m)	S (h)	S(m)	gl	t
Asistir a espectáculos de danza	88	127	0.466	0.787	0.726	1.036	213	-2.513
Asistir a conciertos de música	87	126	1.816	1.508	1.325	0.953	211	1.974

Leer libros	88	126	1.955	2.325	1.154	1.185	212	-2.277
Hacer deportes	87	126	2.782	1.952	1.307	1.344	211	4.477
Hacer manualidades	88	127	0.784	1.370	1.088	1.160	213	-3.735
Ver tiendas	88	125	1.818	2.440	1.120	1.110	211	-4.011
Fumar	84	126	1.190	0.690	1.452	1.249	208	2.662
Consumo de alcohol	88	127	1.727	1.087	1.436	1.148	213	3.627

Fuente: Elaboración propia

Análisis de correlación y asociación

Se procesó la prueba de Chi cuadrado de Pearson para comparar frecuencia observada y frecuencia esperada de la variable independiente de *pensar en suspender los estudios* en relación con *trabajar*, se encuentra que existe asociación entre el tener que trabajar con pensar en suspender estudios. Se estableció un nivel de significancia de $p \leq 0.05$, en donde se obtuvo que el 58.3% de jóvenes que trabajan ha pensado en suspender sus estudios, de la misma manera que el 61.4% de jóvenes que no trabajan no lo han pensado. Con nivel de error del 1.5% se puede indicar que existe asociación entre estas variables. De igual forma, se encontró asociación entre pensar en suspender estudios y el nivel de condiciones sociales ($X^2=34.247$, $p=0.00$).

Tabla 11: Asociación pensar suspender estudios y trabajar

	Identificar trabaja	si	No	Pensar en suspender estudios		Total	
				No	Si		
			Recuento	102	20	122	
				61.4%	41.7%	57.0%	
			Si	Recuento	64	28	92
				38.6%	58.3%	43.0%	
			Total	Recuento	166	48	214
				100.0%	100.0%	100.0%	

Fuente: Elaboración propia

Nota: La significancia de la prueba es de p (sigma, alfa) ≤ 0.05 . El valor $\chi^2=5.943$, $p=0.01$.

Para determinar el nivel de asociación entre variables de la dimensión de condiciones socioeducativas y culturales, se procesó el análisis de la prueba chi cuadrado, en donde se establecieron los indicadores: *nivel de escolarización paterno* y la *preocupación por la falta de alimento en el hogar* como variables aproximativas a identificar el nivel socioeconómico.

Con el propósito de establecer la asociación entre los indicadores del nivel socioeconómico con aspectos socioeducativos, se procesó a partir del análisis inferencial la prueba de hipótesis de significación (Chi-cuadrado de Pearson) para establecer la asociación entre la *preocupación de quedarse sin alimento en el hogar* y *pensar en suspender los estudios*, en donde se arrojó una $\chi^2 = 0.00$ y una V de Cramer = 0.26, lo que indica que existe una asociación altamente significativa. Por lo que, existe alta probabilidad de que *pensar en suspender los estudios* esté determinado por la *preocupación por falta alimento en el hogar*. Como se puede observar en la tabla 11, cerca del 40% de los sujetos que han pensado en suspender sus estudios ha sido por esta condición socioeconómica de desventaja social.

Tabla 12 Asociación entre pensar en suspender estudios y preocupación por falta de alimento

		Preocupación por falta de alimento en hogar		Total	
		No	Si		
<i>Pensar en suspender estudios</i>	No	n	126	41	167
		%	85.10%	61.20%	77.70%
	Si	n	22	26	48
		%	14.90%	38.80%	22.30%
<i>Total</i>	n	148	67	215	
	%	100.00%	100.00%	100.00%	

Fuente: Elaboración propia.

A partir de un análisis de tablas de contingencias, se buscó la asociación de las variables *motivo de reprobación* con *nivel de escolaridad paterno*, donde el $\chi^2 = 0.07$ y el *V de Cramer* = 0.435. Los datos de la prueba de *Pearson* y el estadístico de *V de Cramer* indican que apenas hay significancia con mediana fuerza entre el nivel de escolaridad paterno y el motivo de reprobación (Tabla 12).

Tabla 121 Asociación entre motivo principal de reprobación y nivel de escolaridad paterno

Motivo de reprobación		Básica	Técnica	Superior	Total
<i>Económicos</i>	n	1	0	0	1
	%	25.00%	0.00%	0.00%	2.20%
<i>Trabajo</i>	n	2	6	2	10
	%	50.00%	17.10%	33.30%	22.20%
<i>Salud</i>	n	0	12	3	15
	%	0.00%	34.30%	50.00%	33.30%
<i>Dificultades de aprendizaje</i>	n	0	1	0	1
	%	0.00%	2.90%	0.00%	2.20%
<i>Cuestiones familiares</i>	n	1	11	0	12
	%	25.00%	31.40%	0.00%	26.70%
<i>Dificultades con compañeros o docentes</i>	n	0	5	1	6
	%	0.00%	14.30%	16.70%	13.30%
	n	4	35	6	45
	%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 13 de contingencia, el resultado de $\chi^2 = 0.00$, *V de Cramer* = 0.26, indican alta significancia para asociar las variables del *nivel de escolaridad paterno* con las variables de *asistir al cine*, por lo que aquellos jóvenes (el 73.7%) cuyos padres tienen un nivel de escolarización básico-secundario asisten poco al cine, a diferencias de aquellos jóvenes cuyos padres tienen estudios de nivel medio-técnicos el 41.8% asisten algunas veces. Es decir, la frecuencia de esta actividad de consumo cultural en particular está asociada con el nivel de escolarización paterno.

Tabla 132 Asociación entre el nivel de escolaridad paterno y la asistencia al cine

<i>Frecuencia al cine</i>		<i>Básico</i>	<i>Técnico</i>	<i>Superior</i>	<i>Total</i>
<i>Nunca</i>	n	0	7	0	7
	%	0.00%	4.00%	0.00%	3.30%
<i>Poco</i>	n	14	36	5	55
	%	73.70%	20.30%	26.30%	25.60%
<i>Algunas veces</i>	n	2	74	10	86
	%	10.50%	41.80%	52.60%	40.00%
<i>Frecuentemente</i>	n	3	50	4	57
	%	15.80%	28.20%	21.10%	26.50%
<i>Siempre</i>	n	0	10	0	10
	%	0.00%	5.60%	0.00%	4.70%
<i>Total</i>	n	19	177	19	215
	%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%

Fuente: Elaboración propia.

Caracterización de los factores

Es importante señalar que a partir del análisis factorial, se realizó validez de constructo en donde se estableció que unos conjuntos de ítems se definieron como dimensiones, al encontrar la estructura subyacente que los datos poseen.

En la tabla 14 se puede observar que el comportamiento de las medidas de tendencia central de las variables de las condiciones sociales fue heterogéneo, el nivel de variación se mantuvo por encima del 22% y como se muestra en los coeficientes de variación, las variables: *quedarse sin transporte y sin alimentación sana por falta de recursos* registraron el mayor coeficiente 85.8% y 70.3% respectivamente. En cuanto a las medidas de posición, las medidas de distribución de las nueve variables, se presentaron ocho de forma asimétrica negativa, de las cuales sólo la variable: *quedarse sin transporte* no supera el punto de corte del -0.50 por lo que es considerada una distribución simétrica, las demás muestran tendencia hacia la derecha de la media de

los valores de estas variables. Se destacó que todas las variables resultaron con un coeficiente negativo. La curtosis fue de tipo leptocúrtica en las variables *internet*, *computadoras*, *automóvil* y *quedarse sin comida en la vivienda* lo que indica un comportamiento homogéneo de estas variables.

En cuanto a la curtosis de las variables *teléfono fijo*, *televisión de paga*, *quedarse sin transporte*, *preocupación por falta de alimento* y *sin alimentación sana por falta de recursos*, esta fue de tipo platicúrtica lo que indica una baja concentración de valores en los datos de las variables, con comportamiento heterogéneo, lo que confirma los datos de las medidas de tendencia central y el coeficiente de variación.

Nota: n=muestra, M=media, Md=mediana, Mo=moda, Mín=mínimo, Máx=Máximo, R=rango, DE=desviación estándar, CV=coeficiente de variación, SK=coeficiente de asimetría de Pearson (sesgo), K=curtosis.

Tabla 14: Estadística descriptiva condiciones sociales

Reactivos	n	M	Md	Mo	Mín	Máx	R	DE	S	CV	SK	K
<i>Teléfono fijo en vivienda</i>	214	.72	1	1	0	1	1	.45	0.20	61.84	-1.01	-0.99
<i>Televisión de paga en vivienda</i>	212	.69	1	1	0	1	1	.46	0.22	67.39	-0.82	-1.34
<i>Internet en vivienda</i>	215	.87	1	1	0	1	1	.34	0.11	38.79	-2.21	2.92
<i>Computadoras en vivienda</i>	212	.95	1	1	0	1	1	.21	.045	22.30	-4.30	16.67
<i>Automóvil en vivienda</i>	214	.87	1	1	0	1	1	.33	.111	38.09	-2.27	3.17
<i>Quedarse sin transporte</i>	215	.58	1	1	0	1	1	.50	0.25	85.87	-0.31	-1.92
<i>Preocupación por falta de alimento</i>	215	.69	1	1	0	1	1	.46	0.22	67.44	-0.82	-1.34
<i>Quedarse sin comida</i>	213	.83	1	1	0	1	1	.38	0.14	45.96	-1.73	1.02
<i>Sin alimentación sana</i>	212	.67	1	1	0	1	1	.47	0.22	70.38	-0.73	-1.49

Fuente: Elaboración propia

El supuesto de normalidad de los reactivos de las condiciones sociales se contrastó mediante la prueba de hipótesis de KS. Del análisis se rechazó hipótesis nula de igualdad de las distribuciones, por lo que hay diferencias significativas entre la forma de la distribución de los datos de las variables de la escala, dato que concuerda con lo presentado en el resumen de estadística descriptiva, particularmente en las medidas de posición y el coeficiente de variación que daban evidencia de la forma de distribución y variabilidad de los datos (ver tabla 15).

Tabla 15:2 Prueba de normalidad condiciones sociales

	<i>Diferencias más extremas</i>			Z_{K-S}	P
	Absoluta	Positiva	Negativa		
<i>Teléfono fijo en vivienda</i>	.455	.269	-.455	6.659	0.000
<i>Televisión de paga en vivienda</i>	.437	.251	-.437	6.370	0.000
<i>Internet en vivienda</i>	.520	.350	-.520	7.625	0.000
<i>Computadoras en vivienda</i>	.541	.412	-.541	7.872	0.000
<i>Automóvil en casa</i>	.522	.352	-.522	7.629	0.000
<i>Quedarse sin transporte para actividades</i>	.380	.301	-.380	5.577	0.000
<i>Preocupación por falta de alimento en hogar</i>	.437	.251	-.437	6.413	0.000
<i>Quedarse sin comida por falta de recursos</i>	.503	.324	-.503	7.335	0.000
<i>Sin alimentación sana por falta de dinero</i>	.428	.253	-.428	6.232	0.000

Fuente: Elaboración propia

Nota: La distribución de contraste es la Normal. El criterio para rechazar hipótesis nula es de $p \leq .050$, Z_{K-S} = puntaje de Z de KS. p =nivel de probabilidad.

El ejercicio de caracterización de los factores de las prácticas juveniles, muestra en la tabla 16 que las actividades más practicadas son las que tiene relación con el tiempo libre y aquellas menos frecuentes son las que tienen que ver actividades de riesgo de salud como fumar y beber alcohol.

Tabla 36 Estadística descriptiva factores prácticas juveniles

Tabla 15:2 Prueba de normalidad condiciones sociales					
	Diferencias más extremas			Z _{K-S}	P
	Absoluta	Positiva	Negativa		
<i>Teléfono fijo en vivienda</i>	.455	.269	-.455	6.659	0.000
<i>Televisión de paga en vivienda</i>	.437	.251	-.437	6.370	0.000
<i>Internet en vivienda</i>	.520	.350	-.520	7.625	0.000
<i>Computadoras en vivienda</i>	.541	.412	-.541	7.872	0.000
<i>Automóvil en casa</i>	.522	.352	-.522	7.629	0.000
<i>Quedarse sin transporte para actividades</i>	.380	.301	-.380	5.577	0.000
<i>Preocupación por falta de alimento en hogar</i>	.437	.251	-.437	6.413	0.000
<i>Quedarse sin comida por falta de recursos</i>	.503	.324	-.503	7.335	0.000
<i>Sin alimentación sana por falta de dinero</i>	.428	.253	-.428	6.232	0.000

Nota: n=muestra, \bar{x} =media, Md=mediana, Mo=moda, Mín=mínimo, Máx=Máximo, R=rango, DE=desviación estándar, CV=coeficiente de variación, SK=coeficiente de asimetría de Pearson (sesgo), K=curtosis.

Conclusiones

Las condiciones socioeducativas cubren aspectos tanto de satisfacción de necesidades sociales básicas como el alimento, transporte para actividades cotidianas, así como acceso a servicios tecnológicos de comunicación; además de trastocar el contexto educativo familiar. Por otro lado, las prácticas juveniles incluyen las actividades de tiempo libre y ocio que se realizan de manera frecuente y estas se ven relacionadas con el logro académico de jóvenes; de tal manera que, las actividades y hábitos que practiquen, reflejaran sus pensamientos o conductas relacionadas con su resultado en alcance de metas y objetivos escolares. Las condiciones socioeducativas y las prácticas juveniles están compuestas por factores que al correlacionar con algunos de sus elementos, son capaces de explicar el logro académico de estudiantes de educación superior pública.

En relación con lo anterior, las condiciones socioeducativas se conceptualizan como aquellos aspectos contextuales en los que se está insertado como joven estudiante, tanto se refiere a los *niveles de satisfacción de necesidades básicas* como persona, por un lado, la capacidad de contar con alimento; contar con *recursos para transportarse* a las actividades cotidianas, entre ellas al espacio escolar; es contar con recursos de acceso a la tan mencionada “era de la comunicación masiva” es decir, *conexión a internet* como tecnologías de comunicación, información y recreación; por otro lado, es el *recurso cultural familiar*, manifestado en los antecedentes educativos y motivación familiar hacia los estudios.

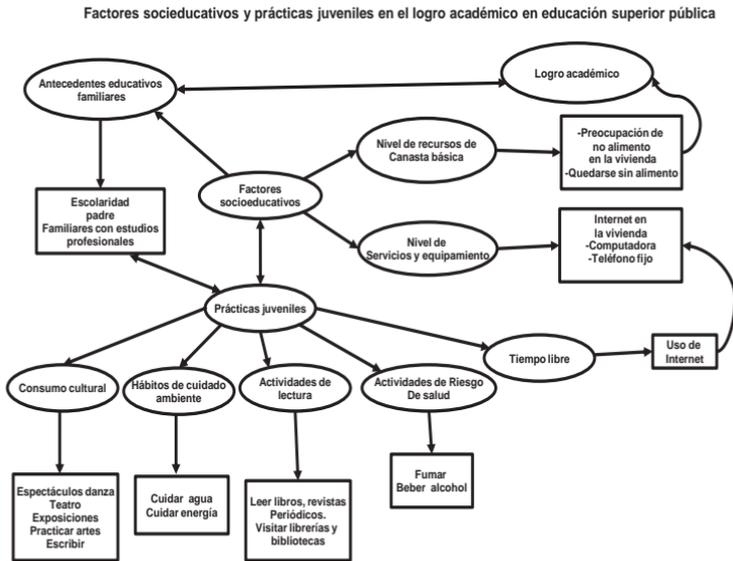
Las estructuras subyacentes de las condiciones sociales y prácticas juveniles que se encontraron a partir del análisis factorial, se conformaron en factores identificados como: *Recursos de canasta básica*, aspecto que tiene relación con satisfacción del alimento y el transporte. *Servicios en la vivienda*, que se relaciona con acceso a tecnologías de comunicación como internet, computadoras, teléfono fijo y televisión de paga. En las prácticas juveniles se obtuvieron cinco factores, etiquetados como: *Consumo cultural*, que se relaciona con las actividades de asistencia espectáculos de danza y teatro, practicar actividades artísticas y literarias; así como, la asistencia a centros culturales, exposiciones plásticas y fotográficas. El factor etiquetado como *Tiempo libre* se relaciona con usar internet, ir a fiestas, pasear al campo o la ciudad, ir a parques y visitar plazas y tiendas. El factor de *Actividades de lectura* se refiere a leer libros, revistas, periódico, visitar bibliotecas y librerías. El factor *Actividades de riesgo de salud* se conformó por las prácticas de fumar y beber alcohol, finalmente el factor denominado

como *Hábitos del cuidado del medio ambiente* se integró por actividades del cuidado de la energía eléctrica y el agua.

La propuesta surge, a partir de las características de las variables complejas: condiciones sociales y las prácticas juveniles, las cuales se observan a través de la satisfacción de los servicios en la vivienda y recursos de canasta básica, así como del consumo cultural y las actividades de lectura al correlacionar de manera significativa con el logro académico.

Las prácticas juveniles son entonces, aquellos hábitos y actividades que realizan en su cotidianidad dentro de su tiempo libre o como ocio, jóvenes estudiantes que tienen relación con la recreación. Es decir que, desde esta propuesta, el contar con satisfacción de los servicios de internet en la vivienda es un predictor del nivel de las condiciones sociales, de la misma manera que; el llevar a cabo prácticas que tengan relación con el consumo cultural como asistir a espectáculos de danza, ver obras de teatro, practicar actividades artísticas (tomar cursos de pintura, danza, música), escribir cuentos, poemas, asistir a exposiciones de artes plásticas y fotográficas; además de llevar a cabo actividades de lectura como ir a biblioteca, ir a librerías, leer libros, periódicos y/ revistas se relacionan con el alcance de metas escolares; es decir, logro académico, el cual está compuesto por los atributos: antecedentes de rendimiento académico, intentos para ingresar a la carrera profesional de elección, reprobación de materias en la carrera profesional y, pensar en suspender estudios.

Figura 1 Esquema explicativo de la propuesta.



En síntesis, los indicadores de las prácticas juveniles, son el consumo cultural y las actividades de lectura como aquellos hábitos que se correlacionan considerable y fuertemente con el logro académico, y la actividad dentro del tiempo libre que es mayormente practicada es el uso de internet; es decir que, en la medida en que se promuevan en estudiantes de universidades públicas actividades y oportunidades que amplíen sus opciones de acceso a servicios de internet y la realización de prácticas juveniles que tengan que ver con la promoción y desarrollo de actividades de consumo cultural, principalmente actividades de lectura, estarán impactando directamente al logro académico.

REFERENCIAS

- Álvarez-Sousa, A. (1996). El constructivismo estructuralista. La teoría de las clases sociales de Pierre Bourdieu. *REIS. Revista española de investigaciones sociológicas*, 75, 145-172.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología de la cultura*. México: Grijalbo.
- Landero, R. Y González M.T. (2012) *Estadística con SPSS y metodología de la investigación*. México, D.F.: Trillas.
- Lorenzo, O. y Zaragoza, J. (2014). Educación Media y Superior en México: análisis teórico de la realidad actual. *DEDiCA. Revista de Educación e Humanidades*, 6, 59-72
- Ricoy Lorenzo, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação. Revista do Centro de Educação*, 31, 11-22. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117117257002>
- Secretaría de Educación Pública (2008). *Encuesta Nacional de Alumnos de Educación Superior*. México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de: http://www.sij.unam.mx/documentos/reportesInvestigacion/Encuesta_nacional_de_alumnos_de_educacion_superior.pdf

METODOLOGÍA PARA EL ESTUDIO DEL ESPACIO PÚBLICO

Elsa de Jesús Hernández Fuentes

Dado que es primordial la producción de nuevas propuestas metodológicas en las ciencias sociales, a continuación, se muestra un supuesto metodológico para el estudio del espacio público desde una dimensión sociológica recuperando recursos de los dos paradigmas tradicionales, así como de otras ciencias sociales, tales como la psicología social y ambiental, y la Antropología.

Algo común en las ciencias sociales de nuestro tiempo es el reconocimiento de la importancia del espacio y la espacialidad de todos los fenómenos, sistemas y procesos sociales. La teoría social y sus practicantes celebran su descubrimiento del espacio (Milton Santos, 1998; Wallerstein, 1998 citados en Delgado, 2003, p.17). En otras palabras, el espacio, el espacio social, el espacio público se vuelve objeto de estudio de las ciencias sociales en el segundo tercio del siglo pasado aproximadamente.

Y es así como historiadores, antropólogos, sociólogos, economistas, filósofos, entre otros, aseveran que no es posible la comprensión de la sociedad y sus procesos sin considerar el espacio, o en versiones más refinadas, sin tener en cuenta los diferentes espacio-tiempos en que se estructura la sociedad. Santos (1998 en Delgado, 2003), por ejemplo, distingue “cuatro espacios en las sociedades capitalistas (que también son cuatro tiempos) estructurales: el espacio doméstico, el espacio de la producción, el espacio de la

ciudadanía y el espacio mundial” (Santos, 1998: 150 citado en Delgado, 2003, p.17). La propuesta metodológica que se presenta se ajusta en el espacio de la ciudadanía, en el espacio público, en particular en el parque público.

Entender la forma en la que funciona el espacio público urbano es entender a la ciudad en sí misma, ya que la plataforma espacial es la base de las dinámicas territoriales en donde confluyen y participan distintas dimensiones que configuran lo urbano, incluidos los grupos sociales que en ella habitan (Aguirre, 2010). El espacio público es por tanto una unidad de análisis esencial, para conocer las vertientes sociales actuales de grupos etarios, por ejemplo, el confluir de los jóvenes en el espacio público y sus implicaciones sociales.

Sobre el Espacio Público

En primer lugar, se define al espacio como “el medio homogéneo donde las cosas están distribuidas según tres dimensiones, y donde conservan su identidad a despecho de todos los cambios de lugar” (Merleau-Ponty, s.f., p.2). Es decir, solo se reserva los aspectos estáticos del espacio, sin llegar a conceptualizar el espacio público urbano.

Por otro lado, el estudio de “lo público resurge en este periodo como concepto polisémico que se aborda como esfera, como espacio o como lugar de relación con distintos significados que responden a los cambios en la vida urbana pública y privada, en las formas de expresión, de interacción y de organización social y política” (Ramírez, 2015, p.9).

El espacio público a menudo se convierte, antes que nada, en el espacio producido por los poderes económicos y políticos en su propio interés. No obstante, es también el espacio político por excelencia, el espacio de encuentro y

sociabilidad, el espacio de la negociación, el espacio donde crear, resistir y construir alternativas. No hay más que pensar en las reivindicaciones y las protestas políticas que se han producido por todo el planeta en los últimos años (Benach, García, Ortiz, y Prats, 2015).

Los espacios públicos son lugares en la ciudad donde las personas ocupan y circulan de manera continua a través de su vida cotidiana. Lugares en común dentro de una sociedad, que son diseñados para distintos usos, según la necesidad o funciones para los que han sido creados (Fonseca, 2014 citado en Tejeda y Segura, 2017, p.2).

El espacio público, el afuera, la calle, la plaza, el parque público, es un elemento constitutivo de la ciudad. En términos físicos espaciales, el espacio público es todo elemento urbano no edificado que no tiene dueño, o mejor, sobre el que no se puede ejercer el derecho de propiedad. Por consiguiente, este espacio le pertenece a la ciudad en sí misma o, en otras palabras, a todos los ciudadanos y comúnmente son las autoridades de gobierno quienes deben garantizar la existencia de los mismos y claro está, su buen funcionamiento (Aguirre, 2010, p.14).

No se trata de focalizar en el espacio preexistente una necesidad o una función, sino, al contrario, de espacializar una actividad social vinculada a una práctica en su conjunto, produciendo un espacio apropiado (Lefebvre, 1976). Esto refiere al uso y apropiación del espacio como una práctica social contemporánea. Según Schatzki (1991 citado en Delgado, 2003), una nueva ontología del espacio debe adicionar –en lugar de remplazar– la noción de espacio objetivo con la noción de espacio social, por lo que considera

pertinente distinguir entre espacio objetivo y espacio social, y entre sociedad y espacio.

De acuerdo con Schatzki (1991 citado en Delgado, 2003) existen dos clases de espacio objetivo, el absoluto y el relacional, y hay un espacio social y una espacialidad social ontológicamente diferentes, pero complementarios. En su versión absoluta, el espacio tiene existencia propia e independiente, es homogéneo y es el medio isotrópico en el que existen o se localizan los objetos, incluidos los cuerpos humanos y los objetos construidos (Delgado, 2003).

En su versión relacional-argumenta-, el espacio es un sistema de relaciones entre objetos, y su existencia depende necesariamente de la de los objetos. La idea del espacio objetivo se aplica, sobre todo, al espacio físico; pero en tanto que la realidad social contiene toda clase de objetos o cuerpos, seres humanos, herramientas y edificios, entre otros, esta realidad tiene características de espacio objetivo, que se pueden analizar como distribuciones, localizaciones relativas e interacciones, las cuales constituyen la espacialidad (Delgado, 2003). Es en esta relación entre el aspecto construido y el ámbito social en la cual se centra el presente texto.

Sobre el método para el estudio del espacio público

Existen diferentes métodos y enfoques referentes al espacio, con diferentes niveles de reflexión, de recorte de la realidad objetiva. Por ejemplo, no resulta imposible estudiar lo que algunos denominan el biotopo; no resulta imposible estudiar el espacio percibido, a saber, el de la percepción corriente a escala del individuo y de su grupo, la familia, la adyacencia, incluyendo en dicho espacio lo que se ha dado

en llamar «entorno» (umvelt) (Lefebvre, 1976). Ya que la propuesta expuesta se aborda sociológicamente, es de interés no solo conocer el espacio público, en particular el parque público, sino también conocer el entorno tal como lo señaló Lefebvre, en un sentido bivalente sociedad-espacio, público-sociedad, a través de sus grupos sociales y sus interacciones.

Ese estudio sociológico puede afectar el cuerpo y los gestos, la imagen del cuerpo y el espacio de la adyacencia. Algunos de esos aspectos resultarían de interés para la arquitectura y la urbanística; por ejemplo, las cuestiones relativas a la «lateralización» del espacio (Lefebvre, 1976). En este sentido, se pretende estudiar el espacio público más allá de sus dimensiones físicas (arquitectónicas), centrándose en la función social del parque público, por citar un ejemplo.

Aspectos metodológicos

A continuación, se describe detalladamente el proceder metodológico que se desprende de una investigación en curso sobre el uso y apropiación de espacios públicos urbanos fronterizos, específicamente de parques públicos ubicados en la zona de reciente urbanización que, anteriormente, formaba parte del Valle de Mexicali. Es una zona periférica al sureste de la Ciudad de Mexicali, que cuenta según con una población 717,628 habitantes y con 309 parques públicos, la proporción resultante es de: un parque público para cada 2,322 habitantes y 1.33 metros cuadrados por persona; es un área de creciente desarrollo urbano en la que destaca su uso y apropiación por parte de los jóvenes.

La metodología es mixta, iniciando en la fase 1 con la aplicación de métodos cuantitativos que guiaron los esfuerzos

principalmente por un lado para la justificación de estudio y la posterior selección de los estudios de casos en los cuales se aplicó la fase 2 de carácter cualitativo, por los que tradicionalmente se utilizan en los estudios urbanos

Tabla 1. Fase 1 de la propuesta metodológica

Fase 1: Aspectos cuantitativos
Paso 1. Recopilación y revisión de datos institucionales y gubernamentales para creación de base de datos estadísticos.
Paso 2. Selección de variables a estudiar para elaboración de mapa con apoyo de la paquetería MapInfo (Sistema de información geográfica SIG)
Paso 3. Selección del área de estudio (criterios)

Fuente: Elaboración propia

Posterior a la revisión de literatura especializada planteada al inicio del presente capítulo, se diseñó la propuesta metodológica que se detalla a continuación:

En la fase 1 se recopiló, seleccionó y procesó información oficial de instituciones gubernamentales municipales, estatales y federales sobre tres rubros principales:

1. La ubicación de los parques públicos en la zona urbana de Mexicali, Baja California, así como su clasificación y estado.
2. Los delitos no graves cometidos por jóvenes en torno a los parques públicos de la ciudad de Mexicali.
3. La relación entre la ubicación de los parques públicos, los delitos cometidos por jóvenes, y las zonas donde éstos habitan.

Las bases de datos obtenidas de esta primera fase, con el apoyo de la paquetería Excel, SPSS (programa para estadís-

ticas sociales) y MapInfo, se sintetizaron en un mapa temático con la información estadística recopilada. Esta fase es relevante para determinar la población y la zona de estudio, así como la relación entre la comisión delictiva y la apropiación del parque público premisa de la investigación.

Sobre lo que ocurre en el espacio público

En la fase 2, de carácter cualitativo, se tomaron como base los resultados de la fase 1 para seleccionar el área de estudio en la que existen 15 parques públicos.

Tabla 2. Fase 2 de la propuesta metodológica

Fase 2: Aspectos cualitativos
Paso 1. Recorridos observacionales en 15 parques públicos Observación directa e inventario fotográfico
Paso 2. Realizar bitácora de observación (registros)
Paso 3. Selección de aspectos a estudiar para posterior clasificación de los parques públicos
Paso 4. Clasificación de los parques públicos
Paso 5. Selección de parques públicos para aplicación de entrevistas semiestructuradas
Paso 6. Selección de categorías para elaboración de guía de entrevista
Paso 7. Criterios para seleccionar a los entrevistados
Paso 8. Realización de entrevistas
Paso 9. Análisis de las entrevistas
Paso 10. Elaboración de informe final

Fuente: Elaboración propia

¿Cuál es la relación existente entre el espacio mental (percebido, concebido, representado), también denominado por Lefebvre “espacio geométrico”, y el espacio social (construido, producido, proyectado, por tanto, el espacio urbano por excelencia)? Es decir, la relación existente entre el espacio de la representación y la representación del espacio. (Lefebvre, 1976). Con la fase 2 de la propuesta metodológica de carácter cualitativo, se pretende responder a la pregunta

relativa a la relación entre el espacio vivido, apropiado, o sea el espacio social, y el espacio construido, que propicia la memoria colectiva, entendida como los recuerdos percibidos de un conjunto de individuos que al desarrollarse, otorgan identidad social al espacio (Tejeda y Segura, 2017: 34) en el caso particular de los parques públicos estudiados.

Como paso uno, se realizaron recorridos observacionales en 15 parques públicos, en diferentes días y horarios, con la finalidad de precisar dos situaciones principalmente: por un lado, las características de cada uno de los parques públicos, mismas que se detallan más adelante; y, por otro lado, las interacciones que se producen en los parques públicos y en su entorno inmediato, principalmente en las que están involucrados los jóvenes.

Para complementar el concepto de espacio público, lo debemos analizar desde la dimensión simbólica, entendida como el resultado de las interacciones, usos y significados que el espacio público adquiere a lo largo del tiempo, de acuerdo a las relaciones sociales que se dan en él, partiendo de los conceptos de identidad social y memoria colectiva que se han descrito anteriormente. Es importante, sin embargo, comprender que las problemáticas del espacio público van más allá de individualizar los lugares y estudiarlos en aislado, sino que son parte de complejidades que derivan en los actuales problemas urbanos y sociales. Entre quienes han investigado al respecto encontramos a Manuel Castells en su libro “La Cuestión Urbana” (1999 citado en Tejeda y Segura, 2017).

Así entonces, el paso uno de la fase 2 de la investigación, consistió en la observación directa y la utilización del recurso de memoria fotográfica, con la que se generó un registro en una bitácora como paso 2. Posteriormente

se realizó el paso 3, seleccionando seis aspectos a estudiar (variables de estudio) en estos 15 parques públicos que a continuación se muestran:

Tabla 3. Aspectos a estudiar en el parque público (Paso 3 de la Fase 2)

1. Equipamiento social
2. Servicios
3. Factores físicos transformados
4. Factores físicos naturales
5. Interacciones sociales
6. Inhibidores del uso y apropiación del espacio público

Fuente: Elaboración propia

Estos aspectos estudiados son innovadores ya que los proyectos de renovación y recuperación de espacios públicos no suelen incluir aspectos sociales, es por tanto una aportación los rubros 5 y 6.

Los elementos revisados en el rubro 1: Equipamiento social, se muestran a continuación:

Canchas deportivas, Explanada, Kiosco, palapa, juegos infantiles, pista para caminar, bancas, aparatos para realizar ejercicio físico. Este rubro se refiere al equipamiento social que propicia, en los parques públicos, actividad individual o grupal con énfasis social, cultural, recreativo o deportivo.

En el rubro 2: los servicios otorgados son internet, cursos o clases diversos, comercio informal, comercio formal, teléfono público que aparecer de la existencia de los teléfonos celulares, aún son muy utilizados en esta zona de la ciudad, dichos servicios se ofrecen ya sea de manera pública y/o privada en los parques públicos. Estos servicios se proporcionan en y alrededor del parque público, por ejemplo, en el caso del comercio informal, se utiliza el cerco

del parque y las banquetas, y, en algunos otros casos, esto sucede en el mismo parque, bajo un árbol o sobre el césped.

En seguida se muestra el rubro tres, los factores físicos transformados tales como: escuelas de educación básica principalmente, acceso vial, cerco, puerta, iluminación, botes para basura, módulos sanitarios (baños públicos), banquetas interiores y exteriores que se crearon como complemento del parque para facilitar su acceso, seguridad, salud pública (por medio de la higiene personal), entre otros. En este rubro se revisaron los elementos planificados, construidos en torno al parque público. En el caso de las escuelas primarias o preescolares, el parque se toma como complemento en algunos casos por ser contiguo.

Con relación al rubro 4, factores físicos naturales: árboles, arbustos, césped; son los elementos que, aunque son naturales, se agregaron al parque o se insertaron a la flora ya existente en algunos casos. El césped es el aspecto más descuidado en la mayoría de los parques estudiados.

Sobre el rubro 5, las interacciones sociales, es uno de los más relevantes para conocer lo que ocurre en y sobre el parque público, se deriva de la observación directa durante los recorridos realizados

Tabla 4. Rubro 5, interacciones sociales

Personas por grupo de edad
Personas por sexo
Actividades comerciales
Actividades culturales
Actividades deportivas
Actividades políticas
Actividades recreativas
Actividades de comités vecinales

Fuente: Elaboración propia

El aspecto 6, Inhibidores del uso y apropiación del parque público, se relaciona con el rubro 5 directamente, ya que éste impide que los habitantes usen y/o se apropien de estos parques en algunas ocasiones.

Tabla 5. Rubro 6, inhibidores del uso y apropiación del parque público

Casas-habitación abandonadas y deshabitadas contiguas al parque
Basureros abiertos
Grafiti
Perros callejeros
Fauna nociva
Limosneros
Actos de inseguridad

Fuente: Elaboración propia

Estos inhibidores del uso y apropiación del parque público son elementos no deseados ni planificados. Cabe señalar que el elemento grafiti se refiere a la pinta, rayas que dañan la imagen del parque o de su entorno, no al arte urbano o a murales.

Ya que el espacio de lo público se produce en forma conflictiva, fragmentada y contradictoria, expresando los siguientes fenómenos: El primero lo forman la distribución, el acceso y la calidad desiguales de los lugares de encuentro que usan individuos y grupos heterogéneos social y culturalmente. Se distingue una marcada concentración en delegaciones y localidades centrales y una dispersión de lugares públicos de escala y calidad distinta, en localidades no centrales, periféricas. La baja calidad y la carencia de espacios públicos son notables sobre todo en las delegaciones con elevados índices de marginalidad y pobreza al sur y poniente de la ciudad. En éstas es restringido el derecho de los habitantes a transformar

las condiciones precarias o degradantes del entorno que habitan (Ramírez, 2015, p.20).

El caso de estudio

El presente caso de estudio, del cual se describe los aspectos metodológicos, se ubica en una zona periférica, hasta cierto punto marginada ya que, si bien la mayoría de su población no vive en la pobreza o en la precariedad, si tienen una vida socialmente vulnerable, por cuestiones laborales, culturales y económicas.

El rubro 5, Interacciones sociales, tiene la intención de reconocer la sociabilidad en los parques públicos estudiados ¿Cuál es la inserción del espacio (representado, elaborado, edificado) dentro de la práctica social, económica o política, industrial o urbana? ¿Adónde y cuándo actúa la concepción del espacio? ¿Cuándo y dentro de qué límites se muestra eficaz dicha concepción del espacio? (Lefebvre, 1976). Con la propuesta metodológica antes expuesta se aspira a responder estas preguntas y algunas otras.

De acuerdo con Ramírez (2015), el segundo fenómeno está formado por la mercantilización y la masificación de los espacios públicos. En los lugares centrales destaca por una parte la apropiación privada de calles y banquetas por establecimientos mercantiles, que se desdoblán en las banquetas y obstruyen los usos peatonales; por otra, la apropiación social de los lugares públicos por colectivos y organizaciones del comercio informal, que se reproduce en el contexto de predominio de la terciarización económica, asociada con el empleo precario y deficitario. Esta situación revela realidades urbanas que rebasan la capacidad institucional de regulación a través del marco legal y

normativo, a lo que se agregan las dificultades enfrentadas para hacer efectivo el cumplimiento de la normatividad, que regula las actividades públicas y privadas (Ramírez, 2015, p.20).

Este fue uno de los hallazgos producto de la investigación realizada en estos parques públicos, ya que la actividad comercial, en y alrededor de dichos parques fue una constante no prevista en el estudio, pero que, si incentiva en algunos momentos el uso de los parques y en otras circunstancias tal como señala Ramírez (2015), inhibe el uso y apropiación de estos espacios públicos por invasión de las vías de acceso.

De acuerdo con Ramírez (2015), se encontraron durante el desarrollo del presente estudio parques públicos que la ciudadanía ha vuelto de carácter privado o semiprivado, lo anterior puede obedecer al tercer fenómeno que menciona:

La tendencia a la privatización de lo público a través de la reorganización del espacio urbano, donde el cierre de espacios abiertos afecta la calidad física y relacional al contribuir al aislamiento y el repliegue hacia el espacio privado, lo que debilita lo público urbano como espacio de encuentro entre miembros diferentes de la sociedad (Ramírez, 2015, p.20).

El espacio público, en su utilización más clásica y apremiante, en su acto más reconocido, en su obra más emblemática, es utilizado como el lugar de la manifestación individual o colectiva en alegrías y desgracias; en conformidades o disconformidades; en reflexiones ordenadas y simbólicas de carácter cívico o religioso, o en críticas caóticas, vandálicas y violentas (Aguirre, 2010, p.13).

El elemento “actos de inseguridad”, ubicado en el rubro 6 denominado “Inhibidores del uso y apropiación del parque público”; describe estas actividades no previstas pero que en ocasiones se presentan con regularidad en estos espacios.

También se detectaron potenciadores del uso y apropiación del parque público ya que “el concepto de espacio público como lugar de encuentro entre grupos sociales complejos y diferenciados, que exhibe la condición socio-cultural de la vida urbana” (Ramírez, 2015, p.9) es relevante señalar que un mismo espacio confluyen inhibidores y potenciadores del uso y apropiación del parque público.

Debido a que los espacios públicos son, en consecuencia, tratados como escenario de la sociabilidad, esto es, espacios donde es posible entrar en relación con. La noción de sociabilidad remite al encuentro, a la relación. Captar este universo de manera inmediata solo parece posible reparando en la mirada Como afirmaba Simmel (1917), no es la mirada un mero acto sensorial, sino sobre todo un acto de comunicación, la mirada que toma y se da en el mismo relámpago: la mirada de y en los espacios públicos. La forma más pura y sublime de reciprocidad (Martínez, 2003, p.123).

A través de la revisión teórica previa al trabajo de campo realizado se encontró que:

los espacios públicos en el nuevo urbanismo de América Latina estén en peligro por la fragmentación, la segmentación, difusión, inseguridad y privatización. Las ciudades de América Latina han pasado a ser altamente inseguras. La violencia impacta a la ciudad en tres de sus condiciones esenciales: reduce el tiempo de la urbe (ciudades y sectores urbanos),

disminuye el espacio (lugares por donde no se puede ir), y reduce las posibilidades de ciudadanía (desconfianza, pérdida del sentido colectivo). De allí que lo existente es una población temerosa frente a la ciudad y, especialmente, de su espacio público, la proliferación de lugares cerrados (áreas habitacionales, comercios), mono funcionales y especializados (Carreón, 2002, p.20 citado en Aguirre, 2010, p.4).

Además, era la intención relacionar, a través de los inhibidores del uso y apropiación del parque público, la lamentable inseguridad de los espacios públicos seleccionados, razón por la cual se eligió una de las zonas más peligrosas de la ciudad de Mexicali como área de estudio. De tal suerte que:

las fronteras sociales y simbólicas entre éstos, trazadas y representadas en el espacio público, revelan códigos distintos de lo común y lo compartido entre miembros diferentes de la sociedad que usan y se apropian de la ciudad desarrollando actividades compatibles o incompatibles entre ellas y con las funciones urbanas hegemónicas (Ramírez, 2015, p.18-19). Lo anterior se pudo constatar con las entrevistas que se describirán posteriormente como parte de los últimos pasos de la fase 2 de esta investigación.

Sobre la función del espacio público

Entre las principales funciones del espacio público resaltan la promoción de sana convivencia, la recreación, el esparcimiento y el ocio, así como impulsar el deporte, la cultura y el arte. Por tal motivo, la Organización Mundial de la Salud señala: el promedio ideal en una ciudad con índices altos de calidad de vida, debe oscilar entre 10 y 15 metros de

espacio público efectivo por habitante (Ortiz, 2013, citado en Hernández, González y Olmeda, 2016); cabe señalar que los espacios públicos fronterizos están por debajo de este promedio (Hernández, et al., 2016).

La accesibilidad y participación de todos en ese acontecer es una condición ineludible del espacio público. Sin accesibilidad no es posible plantear su valor moral para con la socialización del individuo en el seno del grupo. Así, el espacio público es reconocible por una función social de tipo instrumental: proporciona enlaces materiales y simbólicos para el tránsito en sentido más amplio. Pero también, sobre todo, de tipo expresivo: no son solo espacios de información, sino también de comunicación, que puede ser verbal y no-verbal, intencional o inintencional –una se da, otra se emite-, focalizada o no focalizada. Cumple además con una función de tipo lúdico y simbólico (Martínez, 2003, p.125).

Una de las ventajas del espacio público es la posibilidad de convivir, coexistir de los diversos grupos sociales. Por ejemplo, en el parque público acontece el encuentro entre parejas de novios, el señor que vende las nieves, la señora que lleva a sus niños a los columpios y los jóvenes que juegan fútbol. Pueden compartir el espacio y establecer acuerdos de manera voluntaria, espontánea y; en el peor de los casos aun sin acordar nada, logran establecer relaciones con el espacio de manera simbólica.

“El espacio social es un producto de la sociedad, comprobable y que depende ante todo de la contrastación, por ende, de la descripción empírica, antes de toda teorización ¿De qué es el resultado? para unos de una cierta historia, de un pasado general o particularizado” (Lefebvre, 1976,

p.30). El espacio público es un espacio social, en tanto que propicia la preservación de recuerdos y memorias a través del tiempo, en muchas ocasiones de generación en generación. Por ejemplo, el abuelo que lleva a sus nietos al parque, en el cual él jugó cuando era un niño y también llevó a su esposa cuando eran novios y después acompañó a sus hijos a los juegos infantiles.

Desde otra perspectiva, si el espacio privado es lo que nos pertenece, lo que es nuestro, puede decirse que el espacio público entendido socialmente, es de todos, o en términos mucho más categóricos y pesimistas, no es de nadie. Lo que sí se puede anticipar significativamente es que el espacio público relaciona al individuo con los otros; es el escenario por excelencia de la relación del sujeto y la sociedad (Aguirre, 2010, p.11).

Si algo define al espacio público como constitutivo de la ciudad, es que es escenario del *anonimato*, que es la base de cualquier forma verdadera de integración social; en el sentido que nos libera de justificar nuestro origen, condición social, idiosincrasia, etc. y nos establece como iguales el uno con el otro (Takano y Tokeshi, 2007, p.19).

Pese a todo lo anterior, observamos que esos espacios colectivos mantienen su vitalidad. Conservan su gusto, tanto las calles cosmopolitas de las grandes ciudades como las calles de barrio, de tono popular, que saben de memoria los pasos de sus usuarios cotidianos. En unas y otras, según las ocasiones, la alteridad gestiona las distancias o la proximidad, articula universos de discurso diferentes, normas de convivencia y presentación para los distintos escenarios y personajes. La razón de su resistencia puede que estribe precisamente en el hecho de que los espacios públicos representan por excelencia la significación cultural y social de la ciudad en tanto

que lugar de encuentro. Son los escenarios de la ciudadanía y de la sociabilidad (Martínez, 2003, p.122).

Es indispensable propiciar que los espacios públicos sean elementos que articulen la ciudad, su movilidad y su estructura y asimismo generen un equilibrio social, ambiental y económico, en otras palabras, que sean espacios sustentables con la ciudad y el habitante. Es necesario enfatizar que la participación social debe ser una estrategia medular en su gestión, partiendo de la premisa de que el espacio público si bien es un elemento urbano estructurador, este es un digno representante de la cultura y la sociedad de donde se alberga, convirtiéndolo así en un espacio colectivo (Tejeda y Segura, 2017).

En la actualidad, habitantes y actores sociales organizados reclaman el derecho a un espacio público de calidad; otros se apropian de los lugares públicos para trabajar y generar ingresos con actividades informales en la calle, las plazas públicas y las vialidades principales, y amplios grupos sociales usan y ocupan los espacios públicos centrales con fines políticos, culturales, recreativos y de consumo. En la experiencia cotidiana, las calles son los espacios más representativos en la relación entre la gente y la ciudad. En éstas convergen tendencias contrapuestas que muestran la tensión entre lo público como idea asociada con el espacio de la ciudadanía, lo que es de todos, en contraste con lo público vivido, que muestra estructuras y jerarquías, imágenes y realidades urbanas discrepantes y fragmentadas. Estas tendencias, en forma esquemática, tienen que ver por una parte con procesos de privatización, modernización y mercantilización inmersos en visiones hegemónicas de desarrollo urbano; por otra, con ideas deriva-

das de un urbanismo proveedor de bienestar relaciona-do con demandas sociales y acciones a favor de la reconstrucción de la ciudad como espacio de la ciudadanía y de la democracia participativa (Ramírez, 2015, p.18).

En la fase 2 el paso cuatro, clasificación de los parques públicos, se realizó con base en los 6 rubros mostrados con ante-lación, dando como producto 3 grupos de parques públicos:

Tabla 6. El grupo A de mayor apropiación

Grupo A. mayor apropiación	
1	VALLE DE PUEBLA 2DA. SECCIÓN
2	VALLE DE PUEBLA 1ERA. SECCIÓN
12	MONARCA RESIDENCIAL 2DA. SECCIÓN
13	PRIVADO DEL SOL (SOL DE PUEBLA MAPA)
14	EJIDO PUEBLA

Fuente: Elaboración propia

Tabla 7. El grupo B de regular apropiación

Grupo B regular apropiación	
4	VALLE DE PUEBLA 2DA. SECCIÓN
7	VALLE DE PUEBLA 7MA. SECCIÓN PARAJES DE ORIENTE
9	ANGELES DE PUEBLA 1ERA. SECCIÓN
10	ANGELES DE PUEBLA
11	MONARCA RESIDENCIAL 1ERA. SECCIÓN

Fuente: Elaboración propia

Tabla No. 8 El grupo C de menor apropiación

Grupo C menor apropiación	
3	VALLE DE PUEBLA 3ERA. SECCIÓN
5	VALLE DE PUEBLA 5TA. SECCIÓN
6	VALLE DE PUEBLA 6TA. SECCIÓN
8	ANGELES DE PUEBLA
15	VALLE DE PUEBLA 8VA. SECCIÓN

Fuente: Elaboración propia

Para llevar a cabo el paso 5, selección de parques públicos para aplicación de entrevistas semiestructuradas, se eligieron dos parques del Grupo A, el de mayor apropiación pero con características contrastantes.

El primero, un parque público central (parque 14), con una antigüedad de más 30 años, se localiza en el Ex Ejido Puebla (Antes Valle de Mexicali), una zona con bajos índices de delincuencia juvenil. El segundo, un parque de reciente creación en un fraccionamiento de interés social aledaño, con altos índices de delincuencia juvenil (parque 1); lo anterior con el fin de contrastarlos.

Fotografía 1. Parque No. 14 Ex Ejido Puebla (Valle de Mexicali)



Fuente: Elaboración propia

Para llevar a cabo el paso 6, selección de categorías para elaboración de guía de entrevista, se revisó el objetivo general y los objetivos específicos, así como el marco teórico de la investigación, además se revisó la bitácora de observación, dando como resultado tres categorías:

Fotografía 2. Parque No. 1 Fracc. Valle de Puebla (Mexicali)



Fuente: Elaboración propia

1. Su historia en la ciudad
2. Su historia en la zona de estudio
3. Su historia con el parque

Como eje transversal se consideró la seguridad o la inseguridad.

Durante el paso 7, criterios para seleccionar a los entrevistados, se establecieron dos elementos principales:

1. Habitantes en el entorno
2. Habitantes en el parque público

El paso 8, realización de entrevistas, consistió en entrevistar a habitantes en el entorno. Se entrevistaron en sus viviendas a los vecinos que rodean los dos parques públicos seleccionados y, para el parque, se entrevistaron a los jóvenes apropiantes en el parque, entendiendo por apropiantes a los usuarios constantes e intervinientes.

En el paso 9, análisis de las entrevistas, se transcribieron y analizaron las entrevistas con apoyo de la paquetería Excel, respetando las 3 categorías antes citadas y el eje de seguridad/inseguridad, creando subcategorías en algunos casos.

Finalmente, el paso 10, elaboración de informe final, es una descripción de cada paso realizado y de sus principales resultados y conclusiones.

La ciudad de Mexicali está en expansión por lo cual es imprescindible “frente al desdén con que los espacios públicos son tratados en las nuevas periferias (no digamos en las viejas), una batería de trabajos, (Beck, 2000; Davis, 2001; Delgado, 1999; Harvey, 1999; Joseph, 1993; Lopez de Lucio, 2000; Picon-Lefebvre, 1997; Queré, 1993; Tassin, 1992; VV.AA., 1996), han puesto de manifiesto la significación de los espacios públicos en la conformación material, política y sociológica de la ciudad. Estos trabajos no expresan únicamente una preocupación por el diseño, concepción residual, creación, tamaño y ordenamiento en el conjunto urbano de acuerdo con su rol instrumental o morfológico (conectando lugares, articulando y abriendo la ciudad a todos como el recurso colectivo que es) (Martínez, 2003).

Resultados

A continuación, se muestran algunos resultados preliminares del estudio de caso:

- En el parque del Ex Ejido Puebla se distinguen los siguientes tipos de apropiación de acuerdo a sus características:
- Apropiación juvenil relacionada con actividades deportivas y recreativas.

- Apropiación varonil vecinal (adultos mayores)
- Apropiación comercial dentro y en su entorno (tianguis)
- Conflicto entre formas de apropiación

En los espacios públicos existe la memoria colectiva que se conforma de una gran diversidad de recuerdos y percepciones, pues son espacios donde se concentra una gran cantidad de personas, aun cuando solo sea un lugar de tránsito, el hecho de ser utilizado de una u otra forma genera recuerdos y estos mismos ayudan a darle identidad al lugar. Sin embargo, existen espacios donde se genera una memoria y una identidad más sólida, pues responde particularmente a recuerdos e historias de actores más puntuales, los habitantes de un barrio o grandes acontecimientos históricos (Tejeda y Segura, 2017).

En el parque del Valle de Puebla se distinguen los siguientes tipos de apropiación de acuerdo a sus características:

- Apropiación juvenil e infantil relacionada con actividades deportivas
- Apropiación femenil vecinal (adultos)
- Apropiación comercial en su entorno (tianguis)
- Conflicto entre formas de apropiación

“El no asumir la construcción del espacio público como preocupación primordial de la acción social constituye una peligrosa falencia de las políticas públicas y sociales” (Hurtado, 2007, p.5).

“La apropiación del espacio debe ser considerada en la intervención psicosocial, sea en el hogar, en las organizaciones, en la escuela, en la vida urbana, en el ocio, en el

deporte, en la intervención comunitaria, la delincuencia, la degradación, etc.” (Pol, 1996:45).

Dicho proceso social “representa también un esfuerzo por recuperar el plano social de dichos espacios, conociéndolos como soportes de comunicación e interacción de grupos e individuos, atendiendo a su contribución al mantenimiento e impulso de la vida colectiva de la ciudad y a la formación de una identidad social porosa en la experiencia del próximo desconocido” (Martínez, 2003, p.118).

Se considera la apropiación como un proceso socioespacial en el cual los sujetos establecen un tejido de relaciones con el espacio físico (espacio vivido). Es decir, la apropiación cualifica al espacio colectivo y le otorga su condición de espacio público. La dinámica que encontremos en cualquier espacio público de la ciudad depende directamente del nivel de apropiación dado por parte de la gente, más que de cuán bien se encuentre equipado el espacio (es decir, la calificación de espacio público es aportada por la gente y no por el planificador) (Takano y Tokeshi, 2007).

Entre los potenciadores de la apropiación se encontró:

- Homologación del parque público
- Participación comunitaria
- Apoyo gubernamental
- Uso comercial

Conforme crece en extensión “metápolis”, más clara resulta la contracción de la ciudad en esta dinámica potentes inhibidores de la versatilidad y el dinamismo de los espacios públicos, proceso este que debe interpretarse al hilo de que cada

sociedad, cada época, produce su espacio, tal como hemos expresado antes. Podemos distinguir muy esquemáticamente inhibidores físicos (procedentes del diseño), inhibidores políticos y, por último, inhibidores sociales (culturales, económicos, familiares, etc.) (Martínez, 2003, p.120).

El espacio público tal como es diseñado (el espacio concebido, diría Lefebvre) no siempre está pensado para ser vivido. Por tanto, muchas veces no está en consonancia con las necesidades, las preocupaciones o los deseos de las personas mayores, con las de los niños, con las de los discapacitados funcionales, ni tampoco está preparado para responder a todas aquellas situaciones que viviremos personalmente o que vivirán las personas de nuestro entorno (Benach, et al., 2015).

Esta situación que transforma la espacialidad de la vida urbana, expresa el temor de diversos sectores de la sociedad ante problemas de inseguridad y el desencanto ante la condición de lo público, percibido como lugar de riesgo y de convergencia de conflictos urbanos no resueltos, enfatizando la desconfianza entre unos y otros, diferentes y extraños entre sí. Así, las demandas legítimas de vecinos organizados se dirigen a acciones colectivas de cierre de lo público en calles y colonias, introduciendo mecanismos de control y vigilancia para proveer seguridad (Duhau y Giglia, 2008; Caldeira, 2000 citados en Ramírez, 2015). El énfasis de la desconfianza hacia los extraños estimula prácticas de exclusión de actores en condiciones de vulnerabilidad social y marginalidad, como los grupos que sufren adicciones, los jóvenes, los vendedores ambulantes, los sin casa (Ramírez, 2015).

Por otro lado, entre los inhibidores de la apropiación se encontraron:

- Perros callejeros
- Basureros abiertos
- Grafiti
- Excesivo uso comercial
- Casas-habitación deshabitadas y abandonadas
- Falta de seguridad pública (robos, vandalismo)
- Género en el uso y apropiación
- Conflicto entre formas de apropiación

Es necesario concebir al espacio como una estructura urbana que a su vez genere relaciones sociales, es decir, que la sociedad haga uso de él, que sea comprendido y apropiado por la sociedad. Sin embargo, en muchas ocasiones, las planeaciones urbanas por parte del sector gubernamental, al ser excluyentes con la sociedad, no generan esa apropiación social del espacio (Tejeda y Segura, 2017).

En este contexto, el concepto de espacio público es útil como herramienta de análisis en los estudios urbanos porque permite ampliar el conocimiento de procesos, realidades socioculturales, políticas y económicas específicas, diferentes de las ciudades occidentales, que se expresan en los modelos de urbanización, en la construcción de ciudadanía y en la participación social (Ramírez, 2015).

Estos tres sentidos de lo público relacionan los procesos racionales de determinación del interés general, el bien y la utilidad común; la generación de las instituciones que encarnan y preservan este sistema de valores y medidas; el tipo de relaciones, encuentros y acciones que constituyen el espacio público, visibles, manifiestos y la característica de apertura y accesibilidad de este espacio, que nos informa sobre el

par inclusión/exclusión acorde con el estimativo de apertura que se tenga (Vergara, 2009, p.145).

El espacio público es donde se desarrollan las expresiones comunitarias necesarias para reconstruir las redes sociales, además que representa un elemento primordial del sistema urbano y del conjunto de indicadores necesarios para lograr la sostenibilidad y apropiación social. Por ello, para recuperar el paisaje urbano es necesario actuar tanto en el espacio público como en las edificaciones y espacios privados, con el fin de conseguir la rectificación o la redefinición de la identidad de las comunidades, los barrios y las ciudades (Pérez-Valecillos, Castellano y Quintero, 2010, p.1).

Conclusiones

A manera de conclusión se debe apuntar que:

Aun cuando los parques estudiados presentan contrastes en sus formas y condiciones, en ambos existen diversas formas de apropiación del parque público y además son simultáneas; pero las que propician la memoria colectiva son las apropiaciones deseadas, tales como: la apropiación deportiva juvenil, la apropiación vecinal, la apropiación de adultos mayores y además inhiben las apropiaciones indeseables como la apropiación conflictiva o delincinencial (pandillas).

Por lo cual se confirma la premisa de que la apropiación del parque público disminuye los índices de delictivos juveniles contra el orden público (delitos menores o también clasificados como del fueron común), ya que si bien, es un hecho que la inseguridad pública percibida por los habitantes de la ciudad en los parques públicos inhibe la apropiación, empujándolos a los espacios privados por el miedo

o temor de ser violentados o asaltados principalmente; sin embargo aún en los parques públicos más deteriorados y abandonados que se perciben además como inseguros existen personas que los usan y que tienen la intención de que mejoren para apropiarse de estos; sobre todo los jóvenes que desean principalmente realizar actividades deportivas en los parques estudiados.

Entonces es por tanto necesaria la participación vecinal, comunitaria para preservar la inversión pública que se destina a los parques públicos y mantenerlos vivos, deseables, atractivos para que el proceso de apropiación socioespacial sea continuo y además cumplan las diversas funciones sociales para los cuales fueron creados; en este sentido los jóvenes por ejemplo demandan servicio internet gratis para su estancia en el parque, que lejos de los pensado si propicia la cercanía entre jóvenes la compartir sus ideas, contenidos y experiencias sentados en un banca.

Un aspecto importante de subrayar es la escasa participación de la academia sobre todo del área de las ciencias sociales, tanto a nivel de investigación como de intervención social, en el estudio del parque público, y que se debe incentivar, ya que permitiría un mayor impacto social de los recursos invertidos propiciando espacios públicos seguros e incluyentes para niños, jóvenes, adultos y adultos mayores; así como población con capacidades diferentes.

REFERENCIAS

- Aguirre, E. (2010). Escenarios de violencia urbana: usos y percepciones del espacio público relacionado con la vivienda en Ciudad Juárez, Chihuahua. Tesis Maestría en Desarrollo Regional. Tijuana: El Colegio de la Frontera Norte.
- Benach, N.; García, R.; Ortiz, A. y Prats, M. (2015). Espacios públicos: políticas urbanas y usos sociales. *Biblio 3w: revista bibliográfica de geografía y ciencias sociales*, 1-6.
- Delgado, O. (2003). *Debates sobre el espacio en la geografía contemporánea*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Hernández, E.; González, I. y Olmeda, M. (2016). El Uso de encuestas autoadministradas para el estudio del espacio público en jóvenes universitarios en *Experiencias en el uso de tecnología en los procesos educativos*. Colombia: REDIPE.
- Hurtado, J. (2007). Presentación: Psicología comunitaria y conflicto social en el contexto de nuevos fenómenos en el espacio público Chileno en *Cuaderno de trabajo*, (4), 2-6 Recuperado de: http://www2.facso.uchile.cl/psicologia/postgrado/magister/comunitaria/publicaciones/cuadernos/ct_04_2007.pdf
- Lefebvre, H. (1976). *Espacio y política; el derecho a la ciudad, II*. Barcelona: Ediciones Península.
- Martínez, E. (2003). La significación social de los espacios públicos en Ciudades, arquitectura y espacio urbano. Colección Mediterráneo Económico, 3. Instituto de Estudios Socioeconómicos de Cajam
- Merleau-Ponty, M (s.f.). El mundo percibido: El espacio. Recuperado de: <http://www.morfologiawainhaus.com/pdf/Merleau-Ponty.pdf>
- Pérez-Valecillos, T.; Castellano, C. y Quintero, C. (2010). El espacio público: desarrollo de expresiones comunitarias. Asentamientos urbanos precarios. Recuperado de: <http://pluris2010.civil.uminho.pt/Actas/PDF/Paper499.pdf>

- Pol, E. (1996) La apropiación del espacio. En L. Iñiguez y E. Pol (Coord) *Cognición, representación y apropiación del espacio*. Barcelona, Publicacions Universitat de Barcelona, Monografies Psico/Socio/Ambientals nº 9
- Ramírez, P. (2015). Espacio público, ¿espacio de todos? Reflexiones desde la ciudad de México. *Revista mexicana de sociología*, 77(1), 07-36.
- Takano, G. y Tokeshi, J. (2007). Espacio público en la ciudad popular: reflexiones y experiencias desde el Sur. Serie Estudios Urbanos, 3.
- Tejeda, S. y Segura, R. (2017). Gestión social e identidad del espacio público. *Cuadernos de Arquitectura*, 7(07), 31-40.
- Vergara, M. (2009). Conflictividad urbana en la apropiación y producción del espacio público. El caso de los bazares populares de Medellín. *Bitácora Urbano Territorial*, 1(14), 141-160.

NHORHE YA'RHARHJ: IDENTIDADES
CULTURALES EN MOVIMIENTO,
MUJERES DE LAS MONTAÑAS
CAMINANDO EL DESIERTO

Paula Cruz Ríos

Hay en el colonialismo
una función muy peculiar para las palabras:
las palabras no designan, si no encubren...

SILVIA RIVERA CUSICANQUI

Primera parte: Fundamentos Teóricos

¿Quién soy? ¿Soy de dónde nací o soy de dónde he vivido la mayor parte de mi vida? ¿Yo defino quién soy o los demás definen mi identidad? ¿Qué atributos definen mi identidad cultural? ¿Esa identidad es permanente? Estas son algunas de las preguntas que he intentado responder en diferentes épocas de mi vida. Para ciertas personas contestarlas quizá no impliquen dificultad alguna. Otras veces, dependiendo de nuestra historia personal o social, no son preguntas sencillas de contestar. Esto es así para mí, como mujer migrante entre el sur y norte de este país multicultural llamado México, entre mi ser mujer “mestiza” y mi ser mujer “zapoteca” o “indígena”; estas ambivalencias son motivo para que las dudas y reflexiones en torno a las identidades culturales me confronten constantemente.

Es así como rescato en este capítulo, una parte de los hallazgos teóricos y empíricos sobre identidad cultural, contenidos en mi tesis de maestría (Cruz, 2016); la cual se realizó con base en una metodología cualitativa, utilizando como técnicas de recuperación de información la autoetnografía y las entrevistas semiestructuradas. Recupero las voces de cuatro mujeres migrantes del pueblo zapoteca de Yalálag, con las cuales comparto la misma historia de migración. Yalálag en mi lengua materna, zapoteco o “*dill wrall*”, se dice: “*ya’rharhj*” y significa lugar de entre montañas. Retomaré los testimonios de lo que, para ellas, mujeres indígenas migrantes como yo; significa la identidad cultural como zapotecas o yalaltecas en esta experiencia de migración a la ciudad fronteriza de Mexicali.

Inicio hilando conceptos que permitan dilucidar el entramado en el cual se mueven actualmente las identidades culturales. Viveros (2009) puntualiza que es necesario “pensar las articulaciones del género y la sexualidad con otras relaciones de dominación como la raza y la etnicidad, no solo en forma de analogía sino de intersección, es decir, ilustrando la simultaneidad y consustancialidad de estas opresiones” (Viveros, 2009 citado en Viveros y Gregorio, 2014, p.10). La perspectiva de interseccionalidad es clave para comprender los debates en torno a la “diferencia”, la diversidad y la pluralidad. Es un enfoque teórico y metodológico que articula la sexualidad y el género con otras formas de opresión como son la raza y la etnicidad, las cuales se combinan simultáneamente para oprimir a las mujeres de acuerdo características sociales que se les atribuyen a ciertos grupos.

La “interseccionalidad”, se define como “un sistema complejo de múltiples y simultáneas estructuras de opresión” (Flores, 2014, p.9). Dentro de estas estructuras de

opresión interactúan factores de discriminación como: sexo, raza/etnicidad, edad, preferencia sexual y pobreza. “Ser mujer en México, lo mismo que ser indígena o ser migrante, es ubicarse de entrada en una posición de desventaja con respecto a todos los opuestos: los varones en primera instancia, pero además todas las personas no indígenas y no migrantes” (Flores, 2014, p.9). Entonces, las identidades culturales de quienes pertenecemos a algún pueblo indígena, tienen que revisarse desde esa perspectiva de interseccionalidad, para una mayor comprensión.

Gloria Anzaldúa (1999), teórica feminista chicana, analiza “las fronteras” en sentido cultural y de género. Anzaldúa (1999, citado en Ruelas, 2014), explica lo que significa para nosotras las mujeres provenientes de una cultura distinta, conducirnos dentro de otra cultura diferente. Utiliza los términos de “la nueva mestiza” y “la frontera” para señalar las ambivalencias o encrucijadas en las que nos movemos al estar en contacto con manifestaciones culturales diferenciadas a la nuestra, como son: la manera de ver la vida, las exigencias en cuanto a los roles femeninos, así como las libertades individuales y grupales.

Para Anzaldúa, “una frontera no es solo una definición políticamente en términos de tierra, si no toda parte en donde te encuentras siendo anormal, donde tienes que atravesarte...donde te etiquetan para clasificarte una jerarquía de otredad [...]significa continuamente caminar fuera de una cultura y entrar en otra, porque estas en todas las culturas al mismo tiempo” (Anzaldúa, 2009 citado en Ruelas, 2014, p.1-11). Anzaldúa plantea de esta manera, no solo otro relato posible de la historia, sino también otra ubicación de las mujeres dentro de la cultura, a la luz de nuevos acontecimientos, entre ellos, la migración.

Butler (2010), comparte con Gloria Anzaldúa lo referente a la encrucijada de fuerzas discursivas culturales y políticas. Para Anzaldúa (2009 citado en Ruelas, 2014), éstas no se pueden entender mediante la noción de “sujeto”. Pues no hay ningún sujeto anterior a sus construcciones, pero tampoco el sujeto está determinado invariablemente por tales construcciones; el sujeto siempre es el nexo, el vacío que no llena ningún mestizaje cultural, si bien no existe un rechazo a lo colectivo tampoco una estricta obediencia. “El espacio de esta ambivalencia es lo que da la posibilidad de reelaborar los términos mismos mediante los cuales se da o no se da la sujeción” (Butler, 2010, p.185). Este es el punto nodal donde se ubican las mujeres zapotecas migrantes, al estar en un proceso de resignificación de sus identidades culturales y de género.

Las identidades creadas: mestizaje.

En la historia de la humanidad existe una constante mezcla de pueblos y culturas, donde el factor migración se convierte en una pieza clave para que esto ocurra. En ese devenir histórico de las sociedades, se crean dentro de ellas las identidades sociales o culturales, las cuales también son históricas. A esta mezcla de pueblos o culturas se le conoce como mestizaje, término sobre el que la historiadora Stolcke (2009) discute, ya que éste tiene diferentes concepciones.

Mestizaje, es definido como un “cruzamiento ‘de diferentes razas’ que engendra mestizos, pero también ‘la mezcla de diferentes culturas, que da origen a una nueva’. Esta definición presupone que existen diferencias raciales o culturales que el mestizaje se encargaría de borrar” (Stolcke, 2009, p.2). En esta concepción del mestizaje se mezclan

elementos biológicos y culturales, que crean nuevas identidades sociales. Para Stolcke “mestizo” es una “categoría jurídico social de clasificación administrativa formal que segregó a este colectivo de los españoles e indios en términos políticos-legales”. *Mestizo* entonces, es una clasificación sociocultural fundamentada en un esquema político-ideológico, para reforzar diferencias y desigualdades sociales.

El mestizaje en América Latina no fue un proceso ni gradual, ni lento, fue un parteaguas histórico: el producto de una invasión implantada con violencia y religión. Los procesos de cambio, que en las sociedades europeas y orientales llevó aproximadamente tres mil años, se impusieron a rajatabla en el “nuevo mundo”. Las sociedades latinoamericanas debieron incorporarlo de facto, lo que provocó un cambio drástico y desgarrador impulsado, no por la voluntad, sino por las armas. En este territorio conquistado, el imperio español creó un orden social nuevo, donde predominó la subyugación de la población indígena y la explotación de esclavos traídos de África. Se instauró una “sociedad de castas” que consistía en una “clasificación social que estructuraba la sociedad colonial de manera jerárquica.” (Stolcke, 2009, p.18).

Para Stolcke (2009) “el mestizaje tiene que ver ante todo con el sexo y la sexualidad” lo cual conlleva significados sociopolíticos, derivados de la cuestión de “limpieza de sangre” que era un ordenamiento de la sociedad medieval española, que fue traído por los colonizadores como una tradición sociocultural y moral a estas tierras conquistadas. La “limpieza de sangre” era un precepto moral que cuidaba la “calidad de no descender de moros, judíos, herejes o cualquier persona convicta por la inquisición” (Stolcke, 2009, p.4) lo cual se relacionaba con la castidad y virginidad de

las mujeres, por lo que era necesario el control de la sexualidad femenina por parte de sus familiares masculinos. La posición social de las personas se fundamentaba entonces en la sangre, el nacimiento y la descendencia, otorgándole a la “limpieza de sangre” un significado genealógico que provenía de las mujeres.

Stolcke (2009) menciona que el término genérico de “mestizo” identifica y segrega a este grupo de españoles e indios. Es así, como “los mestizos” al igual que “los mulatos” o “indígenas” fueron construidos como parte de un sistema social que realiza, señala Stolcke (2009) distinciones socio-culturales y socioraciales. Al inicio de la época de la Colonia, el imperio español estableció dos naciones separadas: una república de españoles y una república de indios, las cuales tenían una igualdad legal, pero eran desiguales en lo moral y en la perfección social. Ese modelo dual resultó ser utópico, porque en el siglo XVI las poblaciones se habían mezclado social, sexual y económicamente, dando como resultado una población mestiza, evidenciando que las fronteras entre las repúblicas eran permeables (Stolcke, 2009).

Cultura e Identidades.

Para Gilberto Giménez (2007), la identidad constituye un elemento vital de la vida social. Por lo que, sin ella, no es posible la interacción social, ya que la identidad permite la percepción de los actores y entender el sentido que tienen sus acciones. De esta forma, la identidad y la cultura son indisolubles, ya que las identidades se forman a partir de las diferentes culturas y subculturas a las que pertenecemos y en las que participamos. Para Giménez, el concepto de identidad, es inherente al de cultura; define cultura como,

“la organización social del sentido interiorizado de modo relativamente estable por los sujetos en forma de esquemas o representaciones compartidas, y objetivado en formas simbólicas, todo ello en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados” (Giménez, 2007, p.56-57) Esta organización de significados individuales y colectivos, compartidos por un grupo de sujetos, dentro de un contexto cultural y en un tiempo histórico determinado constituyen la identidad.

Giménez (2007) señala que la identidad se relaciona con la idea que tenemos acerca de nosotros mismos y de los otros. Es decir, la representación que yo tengo de mí con respecto de los demás, para lo cual realizamos comparaciones para encontrar semejanzas y diferencias. Desde el punto de vista de las individualidades, Giménez define la identidad como “un proceso subjetivo (y frecuentemente auto-reflexivo) por el que los sujetos definen su diferencia de otros sujetos (y de su entorno social) mediante la autoasignación de un repertorio de atributos culturales frecuentemente valorizados y relativamente estables en el tiempo” (Giménez, 2007, p.61). Es importante que esta autoidentificación del sujeto, sea reconocida por aquellos con quienes se relaciona, y de esta manera el sujeto exista socialmente.

Giménez (2007), plantea que la identidad “contiene elementos de lo ‘socialmente compartido’, resultado de la pertenencia a grupos o colectivos, y de lo ‘individualmente único’. Los elementos colectivos destacan las similitudes, mientras que los individuales enfatizan las diferencias” (Giménez, 2007, p.62), ambos elementos mantienen una profunda relación que constituye una “identidad única, aunque multidimensional, del sujeto individual” (Giménez, 2007, p.62). Para Giménez no existe ni doble identidad,

ni múltiples identidades en un individuo. Existe: “una sola identidad multidimensional que el individuo en cuestión – quien nunca es un sujeto pasivo- se esfuerza por mantener más o menos integrada y unificada frente a las presiones centrífugas de su entorno” (Giménez,2007,p.87)

Es fundamental señalar que para Giménez (2007) las identidades individuales se aprenden dentro de una cultura que sirve de nutriente, a través de la socialización primaria y secundaria, de las agencias de socialización formales y difusas; que en conjunto ejercen influencia e inculcan “modelos de identidad”. En cuanto a las identidades colectivas, su proceso de formación responde a mecanismos mucho más complejos, ya que depende del interjuego de fuerzas históricas y sociales.

La cultura interviene como fuente de identidad que se sintetiza en “mundos distintos de sentido”, esto es, mundos concretos y delimitados de creencias y prácticas. Estos “mundos de sentido” no son totalmente coherentes, integrados y resistentes al cambio, más bien contienen contradicciones y debilidades de integración por lo que son erosionados por los procesos de urbanización y globalización. La cultura entonces, pretende darle forma estable a la identidad, lo cual logra por un tiempo para posteriormente irse modificando.

Para Giménez (2007), el concepto de identidad, se ha utilizado en las ciencias sociales desde los años ochenta, incluso antes, con otros términos, por autores clásicos como Marx, que se refería a identidad como conciencia de clase; e incluso Durkheim con la “conciencia colectiva” y Max Weber con su “acción dotada de sentido” o “conciencia de comunidad”.

Por otra parte, Giménez (2007), realiza una distinción entre identidades colectivas e identidades individuales y afirma que las teorías anglosajonas de la identidad, heredadas de George Hebert Mead, suelen abordar el tópico de la identidad regularmente desde el punto de vista de las individualidades. En contraste, la tematización de las identidades colectivas parece propia de la tradición durkheimiana y, particularmente, de un teórico de los movimientos sociales como Alberto Melucci, quien “construye el concepto de identidad colectiva –como categoría analítica- a partir de una teoría de la *acción colectiva*” (Giménez, 2007, p.68). Melucci, según Giménez (2007), concibe la identidad colectiva como un conjunto de prácticas sociales que involucran cierto número de individuos o grupos, con características morfológicas similares, que mantienen una continuidad temporal y espacial, implicados en un campo de relaciones sociales con capacidad de las personas involucradas para conferirle un sentido a su actuar. La acción colectiva abarca una gran cantidad de fenómenos empíricos como son: movimientos sociales, conflictos étnicos, acciones guerrilleras, manifestaciones de protesta, huelgas, motines callejeros, movilizaciones de masa, entre otros.

La Identidad, según Stuart Hall.

Hall (2010) examina la cuestión de la identidad, analizando reconceptualizaciones existentes dentro de los discursos teóricos contemporáneos. Enfatiza que si bien, la cuestión de la identidad ha regresado, no tiene una concepción tradicional, sino que ha evolucionado hacia otro sentido “... estoy hablando de la identidad como un punto en el cual, por un lado, se cruzaba todo un conjunto de nuevos conceptos

teóricos, y dónde por el otro, surgía todo un conjunto de nuevas prácticas culturales” (Hall, 2010, p.316). Cuando se apostaba a que la globalización arrasaría con lo local, las identidades resurgieron de manera diferente a como habían sido teórica y prácticamente planteadas, confrontándonos con una nueva política cultural, señala este autor.

De acuerdo a Hall (2010) la lógica de la identidad dentro de discursos políticos, teóricos y conceptuales, que sostienen que en ella se esconden nociones del yo verdadero, como una garantía de autenticidad, no existe más. Esto se debe a cinco descentramientos del pensamiento moderno: primero, porque Marx rompe una lógica de la cuestión de la identidad, que procedía de un posicionamiento filosófico y psicológico, donde el ser era el propio campo de acción; o donde la identidad era una cuestión interna, continua, autosuficiente, nacida de la individualidad, que siempre está en proceso hacia algún lugar al que quizá nunca llegaremos.

Marx, señala Hall (2010), irrumpe en el panorama teórico social diciendo que los hombres (Marx no hablaba de mujeres) hacen historia bajo condiciones sociales que no son de su elección, esto es, bajo condiciones que le son impuestas. Por lo que, como individuos o grupos, no son autores de sus prácticas sociales o culturales. Para Hall, Marx realiza de esta manera, un descentramiento histórico de las prácticas cotidianas. Para Marx, los sujetos no influían en las estructuras, simplemente los sujetos recibían el peso de las estructuras sobre ellos, por lo que, los sujetos reproducían prácticas ajenas a ellos, esto es, el sujeto no existía o existía como sujetado o imbuido en el sistema.

El segundo descentramiento del concepto de identidad, dice Hall (2010), ocurre con las teorías de Freud, cuando

éste señala que el lenguaje de la identidad se desarrolla desde el interior de los sujetos, por lo que, la identidad tendría un origen subjetivo que se fija a partir de la vida psíquica. La identidad, desde esta perspectiva psicoanalítica, se convierte en un ámbito difícil de abordar o de conocer, pues además el lenguaje del inconsciente no es claro ni directo sino más bien confuso “el gran continente del inconsciente que habla con mayor claridad cuando está resbalándose y no cuando está diciendo lo que tiene que decir” (Hall, 2010, p.316), lo cual hace más difícil entender a la persona, su “Yo” relacionado con su identidad psíquica individual y el cual tiene, al parecer, bastante fragilidad.

Hall (2010) analiza un tercer descentramiento de la identidad, en la aportación de Saussure a la lingüística, la cual no sólo implica la capacidad del habla, sino que la persona puede ir diciendo que se puede “ser algo” a través del posicionamiento del discurso “...Sólo puedes decir algo a través de posicionarte en el discurso... La enunciación se hace siempre desde algún sujeto que está posicionado por el discurso y en él” (Hall, 2010, p.317). Lo que Hall menciona es que ésta es una alteración sobre las concepciones del sujeto y la identidad, ya que no existe una relación o enlace directo entre el lenguaje y lo real.

Ocurre un cuarto descentramiento sobre la noción del sujeto y la estabilidad de la identidad en el periodo de la modernidad, menciona Hall (2010); una vez posicionado el discurso o la narrativa occidental, esta episteme occidental se relativiza por el ascenso de culturas no occidentales, las cuales cambian las nociones de identidad y de sujeto. No todo gira en torno a las concepciones occidentales.

Por último, el quinto descentramiento, y el más importante actualmente desde mi perspectiva, sucede con el

desplazamiento de la mirada masculina por la mirada femenina (Hall, 2010). Esto provoca el declive y la inestabilidad del Estado-Nación y de su autosuficiencia económica “y consecuentemente, de las identidades nacionales como puntos de referencia, ocurriendo una fragmentación de las identidades colectivas sociales, como son: clase, raza, nación, género y Occidente” (Hall, 2010, p.318).

Si bien, menciona Hall (2010), esas identidades sociales colectivas no han desaparecido, ya no pueden pensarse ni homogéneamente ni como totalidades, pues éstas han perdido su “fuerza suturante, estructuradora o estabilizante, de modo que no podemos saber lo que somos simplemente a través de sumar nuestras posiciones con relación a ellas. No nos dan el código de identidad como creo que hacían en el pasado” (Hall, 2010, p.318). Para Hall, la identidad significa un proceso de identificación, construido a través de la ambivalencia y de la escisión. “La escisión entre aquello que uno es y aquello que el otro es [...] Éste es el Otro que pertenece al interior de uno. Éste es el Otro que uno sólo puede conocer desde el lugar en el cual uno está. Éste es el yo que se inscribe en la mirada del otro” (Hall, 2010, p. 320). Esta perspectiva rompe la separación entre el afuera y el adentro, “entre los que pertenecen y aquellos que no, entre aquellos que sus historias han sido escritas y aquellos de cuyas historias éstos han dependido pero cuyas historias no pueden ser habladas” (Hall, 2010, p.321)

La identidad, además, puede entenderse como una narrativa, como un discurso que se cuenta siempre desde la posición del Otro, como algo contradictorio, compuesto de más de un discurso, compuesto de silencios de otro, de ambivalencias y deseos; “por lo que una identidad no es una totalidad sellada ni cerrada” (Hall, 2010, p.321) si no que, es

una identidad con diversas posibilidades. Podríamos decir que, así como Hall señala, respecto a la categoría “negro”, como una categoría histórica, política y cultural; lo mismo puede aplicarse a la categoría “indígena” o “zapoteca”: “sus historias están en el pasado, inscritas en sus pieles” (Hall, 2010, p.321). Esto de las identidades “negras” “indígenas” o “zapotecas”, son un discurso contradictorio, ya que las perspectivas cambian dependiendo de si es un “otro” el que categoriza al sujeto como “negro” o como “indígena”, o la persona categorizada define ella misma su identidad.

La identidad como identidad política, desde la perspectiva de Hall (2010) está compuesta de manera compleja y construida históricamente. Por lo que, esa identidad “nunca está en el mismo sitio, sino que siempre es posicional” (Hall, 2010, p.321). La apuesta es vivir la identidad a través de la diferencia, reconocer que estamos formados por múltiples identidades y no por una. No hay garantías políticas inscritas en la identidad. No es un espacio abierto y libre, ni tampoco cerrado; porque la historia ha organizado un pasado dentro de esa identidad que, si bien portamos rastros y tenemos conexiones con ese pasado, no podemos recuperarla de forma intacta. Y no podemos recuperarlas porque no son una esencia ni son inamovibles. El pasado en las identidades se tiene que contar nuevamente, apropiarse y reapropiarse de él, redescubrirse, reinventarse y en palabras de Hall: “tiene que ser narrativizado” (Hall, 2010, p.321) .

Hall (2010) afirma, retomando el concepto de hegemonía de Gramsci, que como “negros” o en nuestro caso “indígenas”, o cualquier otra categoría, siempre se está en la hegemonía, que no significa incorporación, sino que la contrarresta “la hegemonía no es la desaparición o destrucción de la diferencia. Es la construcción de una voluntad

colectiva a través de la diferencia” (Hall, 2010, p.336). Esto es que, como sujetos históricos-sociales, reconstruimos nuestra identidad en grupos posicionados. En esa articulación, las diferencias no desaparecen, la clase subalterna no se confunde a sí misma con la clase dominante, sabe cuál es su lugar, sabe que está en algún lugar cerca del fondo; “la hegemonía en ese sentido nunca se completa” (Hall, 2010, p.336) por más que trate de encerrar más diferencia dentro de sí misma, algo siempre se escapa de la hegemonía. “Es así como te conviertes en parte de la historia. Te conviertes en una pequeña pieza en la parte más grande de la historia” (Hall, 2010, p.336).

La identidad entonces, se convierte en fragmentos que se movilizan y no permanecen estables ni estáticos. “Se convierte en una ‘fiesta móvil’, pues es formada y transformada continuamente con relación a los modos en que somos representados o interpelados en los sistemas culturales que nos rodean” (Hall, 2010, p.336). Esto significa que, las mujeres yalaltecas-zapotecas, en su comunidad de origen o fuera de ellas, ponen en juego los fragmentos de identidad cultural y de género, acordes al medio social en el que se desenvuelven y de los que se fueron apropiando a lo largo de su vida. Podemos decir que su historia y sus diversas experiencias de vida les permiten sumar y mover sus piezas identitarias.

La estancia de estas mujeres migrantes en la ciudad fronteriza de Mexicali, posibilita la apropiación de nuevos fragmentos de identidad cultural y también pone en juego los ya existentes, simulando la fiesta móvil de la que habla Hall, esto es, reconocer a la identidad como algo vivo y cambiante. Considero, entonces, que las mujeres yalaltecas-zapotecas, de las que recupero sus testimonios, responden

a la perspectiva de Hall, es decir, no podemos concebir su identidad yalalteca-zapoteca como si estuviera destinada a ser de cierta manera, e incluso fijada en el pasado; cómo si la identidad consistiera en conservar sus raíces culturales inmodificables a lo largo de cientos de años o bien, cambiando totalmente los rasgos de su identidad cultural a través de la asimilación u homogenización. Si no, entender la identidad cultural siempre en continuo movimiento, creando nuevas apropiaciones de la realidad y conservando otras que cambian más lentamente.

Identidad Cultural y Diáspora.

Hall (2010) considera que existen dos formas diferentes de entender la identidad cultural, la primera de ellas como “una cultura compartida, una especie de sí mismo [‘one true self’] colectivo oculto dentro de muchos otros sí mismos más superficiales o artificialmente impuestos, y que posee un pueblo [people] con una historia en común y ancestralidad compartida” (Hall, 2010, p.349). Esta definición engloba una historia en común, códigos culturales compartidos que sirven de marco de referencia con significados estables, inmutables y continuos. Esta “unicidad”, es la que representa “la verdad, la esencia del ‘caribeñismo’ de la experiencia negra” (Hall, 2010, p.349).

La otra visión de identidad cultural que propone Hall (2010), reconoce que hay puntos de similitud pero que también existen puntos críticos de diferencia profunda y significativa, porque la identidad cultural no sólo es algo que ya existe si no también un asunto de ‘llegar a ser’. La identidad pertenece entonces al pasado y al futuro.

Las identidades culturales vienen de algún lugar, tienen historia. Pero como todo lo que es histórico, estas identidades están sometidas a constantes transformaciones. Lejos de estar eternamente fijas en un pasado esencial, se hallan sujetas al juego continuo de la historia, la cultura y el poder (Hall, 2010, p.351).

Por eso, enfatiza Hall (2010), que desde esta posición es posible entender adecuadamente el carácter traumático de la ‘experiencia colonial’, las experiencias de separación de poblaciones del África y la conquista de América. La identidad se convierte en puntos inestables de identificación o sutura dentro de los discursos de la historia y la cultura, no es entonces una esencia sino un posicionamiento.

Stuart Hall (2010), sitúa su posicionamiento de la identidad desde la diferencia, interpretando las identidades culturales del Caribe con relación a tres “presencias”: “*présence africaine*, *presence européenne*, y la presencia más ambigua de todas, el término resbaladizo *présence américaine*” (Hall, 2010, p.355). Para Hall, la *présence africaine* en América, el Nuevo Mundo es el lugar de la represión, silenciada en su memoria por la esclavitud y aun así presente por todos lados en la vida cotidiana y las costumbres de los esclavos (en las lenguas, las historias, los cuentos, las prácticas religiosas, la vida espiritual, las artes, los oficios, la música). Aunque permanezca escondida detrás de cada inflexión verbal, de cada giro narrativo de la vida cultural del caribe como un código secreto con el que es releído occidente, la *présence africaine* permanece, “ésta era, y es, el ‘África’ que ‘está vivita y coleando en la diáspora” (Hall, 2010, p.356).

Para Hall (2010) el nuevo mundo es la tierra vacía, lugar de confluencia de diversos tributarios culturales, espacio donde se negocia la creolización, la asimilación y el sin-

cretismo. Espacio donde se dio el encuentro funesto entre África y occidente, también para las culturas americanas tiene el mismo significado, ya que son igualmente consideradas inferiores por occidente. Así que, este nuevo mundo, también se convirtió en lugar de desplazamientos, tanto de los habitantes precolombinos como de gente desplazada de África, Asia y Europa. He aquí el comienzo de la diáspora, de la hibridez y de la diferencia, para Hall el sentido de la palabra “diáspora” es metafórica “definida no por una esencia o pureza, sino por el reconocimiento de una heterogeneidad y diversidad necesarias; por una concepción de ‘identidad’ que vive con y a través de la diferencia, y no a pesar de ella; por la hibridez” (Hall, 2010, p.360). Estas identidades se producen, reproducen y transforman constantemente en la diferencia.

Identidad y traducción.

Salman Rushdie, según nos menciona Stuart Hall (2010), utiliza la palabra “traducción” con origen etimológico latín, que significa “llevar a través de”, para referirse a esa condición de cambio en las identidades que experimentan las personas que migran. Las identidades, para Hall, son una oscilación entre tradición y traducción, por lo que, en el plano global “están emergiendo identidades culturales que no están fijadas, sino que están suspendidas, *en transición*, entre distintas posiciones” (Hall, 2010, p.398). Esto es, personas que hacen uso de diferentes tradiciones culturales al mismo tiempo, como producto “de esos cruces complicados y mezclas culturales” propios de un mundo globalizado.

Podemos plantear entonces, que, al ser llevadas a través de distancias geográficas y culturales, las mujeres zapotecas

migrantes van siendo interceptadas por nuevos elementos culturales que traducen, o con los que negocian, en los lugares por los que peregrinan. Convirtiéndose en personas traducidas o pertenecientes a dos mundos (o culturas) al mismo tiempo. Así, las mujeres zapotecas, van encontrando un significado propio a las experiencias que viven en el nuevo espacio geográfico al que llegan. Ellas representan entonces, las nuevas diásporas creadas por las migraciones poscoloniales. Habitan en dos o más culturas, hablan dos lenguajes: zapoteco y español. Ellas, como mujeres migrantes, traducen y realizan negociaciones entre los idiomas, así como entre las relaciones culturales y de género que se les presenta.

La diáspora es entendida desde Hall no como una esencia o pureza, “sino por el reconocimiento de una heterogeneidad y diversidad necesarias; por una concepción de ‘identidad’ que vive con y a través de la diferencia, y no a pesar de ella; por la *hibridez*” (Hall, 2010, p.360). Las identidades de la diáspora están en constante producción y reproducción a través de la transformación y la diferencia. Por lo que no existen entonces las identidades homogéneas, purificadas, esencialistas, estables o fijas. Ya que las identidades son puntos de encuentro y cambio siempre en movimiento. Poner en juego la identidad siempre significará poner en juego la subjetividad. Por lo tanto, en el abordaje de esta investigación no se reproduce una idea esencialista de las mujeres yalaltecas-zapotecas. En tanto se considera que, desde su subjetividad, existe un intercambio entre los elementos de sus identidades culturales y de género.

SEGUNDA PARTE: HALLAZGOS

Nhorhe Ya'rharhj: Mujeres de la sierra.

La dinámica de la migración Yalálag-Mexicali es continua desde hace más de cuarenta años. Lo que he visto cotidianamente en mi estancia en esta ciudad, es la llegada de familias enteras, hombres solos, o bien mujeres con sus hijos provenientes de la sierra. La mayoría van de paso hacia los Estados Unidos, unos pocos individuos o familias se quedan aquí en Mexicali. Entre estas familias, y principalmente entre las mujeres que se quedan en esta ciudad, existen lazos consanguíneos; o bien lazos comunitarios por ser paisanos (“benne yell”) que provienen del mismo pueblo o de la sierra, lo cual facilita su acomodo a la dinámica de la ciudad, asesorados por los que ya radican en ella. Yalálag es una comunidad zapoteca ubicada en la sierra norte de Oaxaca, que posee como idioma principal, el zapoteco, en el que las personas se autodenominan “benne yell”, “gente del pueblo”. Las mujeres son llamadas “norhe yarharhj”, que significa mujeres de la sierra o yalaltecas.

Es importante señalar que ninguna mujer yalalteca, cuando llega a esta frontera, ni aún en las primeras migraciones, portaba la indumentaria tradicional del pueblo; que consiste en un huipil bordado y una falda de enredo. Las primeras mujeres yalaltecas migrantes, se despojaban de su huipil y cambiaban de vestuario al llegar a la capital de Oaxaca o a la ciudad de México. Esta indumentaria, no es un distintivo de las mujeres yalaltecas que viven en Mexicali, y ya ni siquiera de la mayoría de mujeres que viven en Yalálag, ya que solamente algunas mujeres adultas mayores aun lo usan a diario y últimamente se ha recuperado el uso por

las jóvenes, quienes lucen sus huipiles, pero únicamente en las celebraciones comunitarias.

Al realizar mi trabajo de tesis, encontré pocas investigaciones sobre mujeres zapotecas de la sierra, en contraste con las múltiples investigaciones que se han realizado sobre las mujeres zapotecas del Istmo. A las mujeres de la sierra, particularmente a las de Yalálag, se les describe como vulneradas y oprimidas, víctimas de un estricto control social, (familiar y comunitario), que las alcanza incluso fuera de sus comunidades. Así lo señala Cruz-Manjarrez (2014) en su trabajo sobre género y transnacionalidad, realizada en la comunidad zapoteca de Yalálag, en el marco de la migración hacia Estados Unidos.

En otra investigación encontrada sobre mujeres zapotecas migrantes, realizado por Alejandra Aquino (2010), señala que las mujeres yalaltecas dedicadas al servicio doméstico en Estados Unidos, no son reconocidas en el trabajo que desempeñan. Son desvaloradas tanto por sus “patronas” como por la sociedad estadounidense, al utilizar contra ellas, estrategias de inferiorización, infantilización, invisibilidad, sospecha y dominación. Con el paso de los años como residentes en territorio estadounidense, se convierten en actoras de la defensa de sus derechos laborales y sociales.

estas mujeres, en general reducidas a su condición de víctimas o de no-sujetos, estigmatizadas por la sociedad en la que viven y excluidas del espacio de La Política, son ahora actoras de las protestas de migrantes más grandes en la historia de Estados Unidos (Aquino, 2010, p.1).

Existe un vacío de investigaciones sobre mujeres zapotecas en contextos fronterizos del lado mexicano. Encontré investigaciones en Baja California, con mujeres migrantes

mixtecas, que abordan las formas en que se insertan al espacio laboral como jornaleras agrícolas en el valle de San Quintín (Velasco, 2000) o como vendedoras ambulantes en las zonas urbanas de Tijuana (Niño, 2013). En estas investigaciones, las mujeres zapotecas son esporádicamente mencionadas y poco reflexionadas, por lo que es muy escaso lo que se sabe de ellas. Incluso no existen estudios con anterioridad, sobre las mujeres yalaltecas-zapotecas radicadas en la ciudad de Mexicali, por lo que este abordaje constituye el primero en esta ciudad de Mexicali.

Las mujeres zapotecas que entrevisté, pertenecen a dos generaciones: madres e hijas, respectivamente. Ellas migraron con sus familias a Mexicali en periodos distintos, un dúo madre-hija tienen un periodo de residencia de dos años y, el otro dúo de madre-hija, ocho años de permanencia. Existe una condición diferenciada, en cuanto a que las hijas llegaron a esta ciudad siendo unas niñas, mientras que las madres ya eran mujeres adultas. A continuación, el perfil de las participantes:

1. Grupo A: Dos mujeres adultas originarias de la comunidad zapoteca de Yalálag, a las cuales, por motivos de confidencialidad, cambiaré sus nombres por seudónimos. Madres de familia, con un margen de edad entre los 31 y los 37 años, con un rango de uno a ocho años de radicar en la ciudad de Mexicali, escolaridad máxima primaria, dedicadas a trabajos informales.

2. Grupo B: Dos mujeres jóvenes, de la comunidad zapoteca de Yalálag, hijas de las mujeres del grupo A. Ellas llegaron a Mexicali siendo unas niñas, el rango de tiempo de residencia es el mismo que el de sus madres, de uno a ocho

años, con escolaridad de secundaria y preparatoria. Actualmente estudiantes y empleadas. Con edades de 14 y 16 años.

Perfil de las mujeres entrevistadas.

a) Sandra: Mujer yalalteca, 37 años de edad, terminó la educación primaria, tiene 8 años de residencia en Mexicali. Su vida ha transcurrido entre la comunidad de Yalálag y Mexicali. En la comunidad de origen se dedicaba a la elaboración de huaraches y de prendas tradicionales como huipiles y rebozos. Aquí en Mexicali atiende una cenaduría en su casa los fines de semana y trabaja limpiando casas entre semana.

b) Laura: Mujer yalalteca, 31 años de edad, terminó la educación primaria, con 1 año de residencia en Mexicali. Su vida ha transcurrido entre la comunidad de Yalálag y Mexicali. Al igual que Sandra, sus actividades productivas en su comunidad de origen eran la elaboración de huipiles y rebozos. Ahora que radica en Mexicali labora en una fábrica.

c) Nadia: Mujer yalalteca, 16 años de edad, actualmente cursa cuarto semestre de preparatoria, trabaja en una carnicería. Tiene ocho años de residencia en Mexicali. Vivió hasta los ocho años en Yalálag.

d) Mimí: Mujer yalalteca, 14 años de edad, cursa segundo grado de secundaria. Tiene un año de residencia en Mexicali. En Yalálag era integrante de una banda de música de viento, por lo que participaba en las diversas celebraciones en la comunidad y fuera de ella.

Cuando estas mujeres llegaron a Mexicali, al parecer solo cargaban consigo un elemento cultural que permitía su

identificación desde afuera: el idioma zapoteco. De acuerdo con mis observaciones como integrante de esta cultura yalalteca-zapoteca, cuando las familias migrantes llegan a Mexicali, todas hablan zapoteco, pero solo dentro de los espacios familiares. Posteriormente se reservan de hablarlo en espacios públicos.

Por experiencia propia sé que no se habla zapoteco en presencia de “extraños”, ni en los espacios laborales, aún cuando sean paisanos, ni en otros espacios externos comunitarios. Únicamente en espacios cerrados como son las casas o fiestas familiares. Así que, aquí en Mexicali la población zapoteca, originaria de la sierra norte, pasamos desapercibida. Nadie nos ve, no nos mostramos comúnmente como comunidad zapoteca, no somos una gran colectividad, ni tenemos una agrupación reconocida ni cultural, ni social, ni políticamente. No reproducimos las celebraciones comunitarias, como es el caso de las fiestas patronales que la comunidad zapoteca del Istmo ya realiza aquí en Mexicali, o como otras grandes poblaciones de zapotecas de la sierra las realizan en las ciudades de Oaxaca o de México e incluso en Los Ángeles, California, en los Estados Unidos.

Zapotecas o yalaltecas ¿Qué es esto de la identidad cultural?.

Para Giménez, la identidad es un proceso subjetivo, en el que los sujetos definen su diferencia con otros sujetos, autoasignándose un repertorio de atributos culturales. Dos de los atributos más importantes que se recuperan en las entrevistas son: su adscripción étnica y la lengua materna. Resultando que no existe un consenso entre las mujeres entrevistadas sobre su autoasignación o adscripción a una ca-

tegoría étnica. Ellas no se identifican con el nombre oficial-nacional que se le da al grupo indígena al que pertenecen, como es: “zapoteca”; e incluso no hay una autoadscripción al estado de Oaxaca por las mujeres madres de familia, y sí por las jóvenes hijas. Ellas afirman que su identidad es principalmente como yalaltecas o provenientes de la sierra:

Laura: “¡Ah sí! y como no sé yo mucho, solo digo de Yalalag (risas), luego me preguntan ¿De dónde? ¿De qué Estado? Y ya mis hijas les dicen de Oaxaca”.

Como segunda identidad, las hijas reconocen ser oaxaqueñas. Es interesante conocer que la identidad étnica de “zapotecas”, no es inmediatamente reconocida por ellas. Aunque sí se reconocen como mujeres yalaltecas que hablan un idioma zapoteco.

Sandra: “Que soy de Oaxaca, pero no mero de Oaxaca que soy de la Sierra. Me dicen ¿cómo es? pues soy yalalteca y hablo zapoteco les digo”.

Nadia: “Soy oaxaqueña, sí porque vengo de ahí, mis facciones son de ahí y pues hablo el idioma de ahí y pues nunca rechazaría que soy de Oaxaca, aquí nada más llegué y si vivo aquí, pero en sí soy oaxaqueña yalalteca.

Mimí: ¡Ah! pues soy de Oaxaca en la Sierra norte.

Nadia: “Sabén que hablo otro idioma, saben que vengo de Oaxaca, que soy de Yalalag, que nací ahí...”

En cuanto al atributo cultural de la Lengua, en ésta se presentan diferentes posturas con respecto a ella. Las cuatro

mujeres yalaltecas consideran su lengua materna como parte de su identidad cultural. Algunas de ellas pese a que son reprobadas socialmente por hablarlo, lo siguen haciendo, y consideran importante seguir manteniendo vivo su idioma zapoteco por lo que siguen haciendo uso de él, aunque en menor grado, las hijas o los hijos de ellas.

Nadia: “...en sí les gusta como hablo porque cuando vienen y que mi casa mi mamá me habla en zapoteco y yo le contesto y me miran como diciendo: ¿qué quería decir? y les gusta aprender que como se dice cada palabra. Algunas personas me han dicho, y en el trabajo también me han dicho, que diga cosas en zapoteco porque les gusta como hablo y les gusta que siga hablándolo y no lo olvide. Que está bonito y así no lo olvidamos, que es otra lengua que se habla y que todos admiran. Pues que es bonito saber hablar otra lengua...que sea indígena, que sea como los de antes. No tanto olvidando, pero me confundo con las palabras.”

Sandra: “Pues si hay cosas importantes que uno no debe de olvidar, principalmente el zapoteco que uno habla ... Si me gusta hablar zapoteco...como me dicen ahora... es mal lo que haces, que lo hablas me dicen, porque ya no estas allá. Algunas personas que conozco, que es mal que lo hable delante de ellos, para mí no, les digo para mí no, eso es lo que crecí y porque me voy a avergonzar, porque qué bonito aprendí otro idioma y gracias a Dios ahorita ya aprendí otro idioma que no sabía (carcajadas) y si quería luchar podía aprender más pero aquí quedé. Yo sigo hablando mi zapoteco donde estoy, aunque me dicen que es mal pero ahí sigo (carcajadas).”

Sandra: (Los hijos) Ya no me contestan, ya no hablan el zapoteco, en vez en cuando sale el zapoteco, pero ya me contestan más en español. ¡Ah! con mi esposo si le hablo puro zapoteco y él también me habla puro zapoteco. Y hablo a mi mamá y también puro zapoteco.

Sandra: "...hay algunos que me dicen que es mal lo que hago que hablo mi idioma les digo. - 'No estas mal', hay gente que me dice no estas mal porque tu acostumbraste desde niña chiquita, hablastes ese idioma y claro lo que uno aprende de chiquita no lo vas a olvidar. Les digo sí, pero a veces hasta me da vergüenza cuando me dicen: ¡ay! que tanto dijiste hablaste mal de nosotros por eso hablastes así. ¡Ay! les digo, perdóname no les hable nada de ustedes y si quieren les vuelvo a explicar en español para que entiendan lo que digo y ya. Pero hay ciertas personas donde es así y cuando estoy ahí procuro de hablar español con mis hijos y en otras partes si lo hablo mis hijos, donde no me dicen nada pues hablo mi idioma de lo que debo de hablar".

Laura: "Pues solo eso hablo, no sé español bien, desde niña lo hablo. "Shawuera nía xtish'sho" ¡Si me gusta mucho hablar zapoteco! (sonríe). Así el otro día fuimos al Aurrera y estábamos hablando en nuestro idioma con Toño y nuestras hijas, una persona nos preguntó que palabras hablábamos, que de donde éramos y le dijeron de Oaxaca y que hablamos zapoteco y la persona dijo que si le enseñábamos (risas). Nosotros nos reímos, la persona dijo: que bueno que hablan así para que otras personas no les entiendan y no sepan de lo que hablan porque no entienden sus palabras. Si es bueno hablar, mis hijas puro eso hablan, en nuestro idioma, puro eso hablamos nosotros".

Mimí: “Pues es bonito. Sí, para que no se pierda la cultura, más zapoteco.”

Nadia: Que está bonito y así no lo olvidamos, que es otra lengua que se habla y que todos admiran. Pues que es bonito saber hablar otra lengua...que sea indígena, que sea como los de antes. No tanto olvidando, pero me confundo con las palabras.

Otros atributos que consideran como parte de su identidad cultural, aparte de la lengua zapoteca, son sus trajes tradicionales, la comida, las fiestas y las bandas de música de viento propias de la sierra oaxaqueña. Así lo señalan las mujeres entrevistadas.

Sandra: Pues si hay cosas importantes que uno no debe de olvidar, principalmente el zapoteco que uno habla de allí, y otro de los trajes que no debemos de olvidar de los trajes, de lo que uno hace allí, las comidas tampoco no debemos olvidar las comidas y de los huarches también, todo lo que los antepasados hicieron no hay que olvidarlo, hay que tenerlo presente. Esas son las tradiciones importantes que no hay que olvidar, porque todas son bien bonitas y hay que estar pendientes de esas cosas.

Mimí es una joven que era integrante de una de las bandas del pueblo antes de migrar, por lo que considera como atributos importantes de la identidad lo relacionado a la música, las fiestas en el pueblo o en otros lugares porque acudía con la banda, los trajes tradicionales como son los huipiles que usaba al tocar en la banda. Incluso antes de migrar a Mexicali ella había realizado un viaje a Guadalajara para

amenizar una fiesta de paisanos, por lo que pertenecer a la banda es lo que más añora de su migración.

Mimí: (Lo diferente de su cultura) "...en Yalálag hacen los huaraches, hay panaderos y luego ahí hacen los huipiles, los sombreros de lana, luego los enredos y así, y digamos en otras partes como el Istmo ya son otras vestimentas. Las fiestas en Yalalag, como en febrero es la fiesta del pueblo, y luego en abril así hacen las pascuas, en junio la fiesta de san Antonio, y luego en julio ya hacen la fiesta de Santiago, y en agosto la fiesta de Santa Rosa, y en octubre la fiesta del Rosario de ahí, luego en noviembre pues el día de muertos, y después al final del mes de noviembre hacen la fiesta de Santa Catarina y en diciembre ya van las posadas. Pues a mí me encantó la música y estuve con la banda autóctona (ella tocaba la flauta). Una vez salimos a Guadalajara a unos quince años, luego íbamos a los pueblos en las fiestas patronales.

Identidad, etnicidad y racismo.

La identidad para Stuart Hall (2010) es una relación dialógica, es en parte la relación entre uno y el Otro. Solamente cuando hay un Otro puede uno saber quién es uno mismo. Esta relación la define como esa mirada que, desde un Otro, nos fija una identidad. Hall menciona que la etnicidad es una manera de pensar las relaciones entre la identidad y la diferencia.

Es necesario para la enunciación de las personas desde los márgenes, que ubiquen de qué lugar de la historia vienen y si son herederas de tradiciones culturales. Esa enunciación desde un lugar de la historia, proporciona

una posicionalidad que deriva en la etnicidad. Y es precisamente esa relación de las personas con su pasado que las lleva al descubrimiento de su etnicidad. "...la relación de la etnicidad con el pasado no es nada sencilla, no es una relación esencialista sino construida. Es construida en la historia, es en parte construida políticamente" (Hall, 2010, p. 347). Plantea, además, que las identidades emergentes tienen una relación con el pasado a través de la memoria y de las narrativas, por lo que constituyen un acto de recuperación cultural.

Podemos observar esa relación dialógica entre la identidad que es fijada por un Otro y la identidad que es reconocida por las mujeres, en sus testimonios, la cual se relaciona con la lengua zapoteca principalmente:

Sandra: "Soy de Oaxaca. Cuando me preguntan a ver explícame un poco de lo que ustedes hacen ahí y ya les explico. Y a veces me dicen, muchas personas me han dicho que bonito es tu idioma, ¿a ver como se dice buenos días?, dime como se dice buenas tardes, a ver mencioname tal fruta o a ver dime ¿si es tu compadre como se dice? ¿cómo se dice comadre? ¿cómo se dice?... y les digo. Y se ponen a reír y dicen ¡ay! qué bonito hablas, pero no podemos hablar. ¡Ay! qué bueno que tú puedes hablar otro idioma, dicen ojalá nosotros aprendiéramos como tú hablas porque es bien bonito que tú sabes otro idioma. Y les digo muchas gracias que me dicen eso les digo..."

En la ciudad se pueden encontrar con personas que admiran y respetan su lengua materna, pero también pueden encontrarse con personas que toman a mal que hablen en

su lengua, ya que se sienten amenazadas por ésta, Por no entenderla, consideran que están haciendo mal uso de ella y diciendo algo en contra de las personas que no entienden ese idioma indígena:

Sandra: “Y si les digo, hay algunos que me dicen que es mal lo que hago que hablo mi idioma les digo. No estas mal, hay gente que me dice no estas mal porque tu acostumbraste desde niña chiquita, hablastes ese idioma y claro lo que uno aprende de chiquita no lo vas a olvidar. Les digo sí, pero a veces hasta me da vergüenza cuando me dicen: ¡ay! ¡que tanto dijiste hablaste mal de nosotros por eso hablastes así! ¡Ay! les digo, perdóname no les hable nada de ustedes y si quieren les vuelvo a explicar en español para que entiendan lo que digo y ya. Pero hay ciertas personas donde es así y cuando estoy ahí procuro de hablar español con mis hijos y en otras partes si lo hablo mis hijos. Donde no me dicen nada pues hablo mi idioma de lo que debo de hablar.”

Lo anterior igualmente se relaciona con un posicionamiento racista como lo que menciona Hall (2010), ya que, para él, el “racismo es una estructura del discurso y la representación que intenta expulsar simbólicamente al Otro – lo borra, lo coloca allá en el Tercer Mundo, en el margen” (Hall,2010, p.344) No existe la identidad sin la relación dialógica con Otro. “Así, la identidad es un proceso, la identidad se fisura. La identidad no es un punto fijo, sino ambivalente. La identidad es también la relación del Otro hacia el uno mismo” (Hall,2010, p.344). El testimonio de Nadia da cuenta como ella era víctima del racismo cuando llegó a la ciudad de Mexicali a cursar la primaria, tanto sus compañe-

ros, compañeras y hasta los maestros utilizaban esas formas discursivas y de representación para referirse o relacionarse con ella:

“Pues que era una india oaxaqueña, no me acuerdo de la palabra, que no valía nada porque era indígena, que, pues nunca se querían juntar conmigo porque, pues porque no era de aquí...porque en tercero, pues yo le decía a mi mamá y cuando mi mamá iba a hablar con el profesor, una psicóloga quería hablar conmigo y el profesor no le permitió que porque ya habíamos resuelto el asunto con él, porque él entró al salón y dijo que dejaran de molestarme y que con eso iba a bastar, pero pues en sí nunca pararon. Y en sexto tenía otra profesora que tampoco nunca me hizo caso, nunca se preocupó, tampoco los profesores me apoyaron...los maestros sabían porque yo siempre me quedaba sola en el salón de la primaria”.

Moreno Figueroa (2016), hace una distinción entre racismo y discriminación. “Mi línea ha sido centrarme en el término racismo como un sistema totalizante y estructural, y distinguirlo de la discriminación como un acto específico de diferenciación relacionado con alguna forma de injusticia” (Moreno, 2016, p.100-101). Al realizar una investigación sobre análisis de textos sobre el racismo, su hallazgo fue que:

en general, la preocupación por los pueblos indígenas cruza los textos y los coloca como los grupos por excelencia en los que puede depositarse la ansiedad por lo racial. Hay otros tres grupos que aparecen en el panorama,

aunque no con tanta frecuencia: los negros (Hoffmann, 2006; Velázquez Gutiérrez, 2011), los judíos (Bokser, 2001; 2007; Katz Gugenheim, 2012; Yankelevich, 2014) y los chinos (Botton, 2008; Treviño, 2005; 2008). En general, se percibe también una exploración de discursos políticos y disciplinas, desde la política indigenista hasta la medicina, como espacios por los que circulan ideas complejas, confusas o erróneas que tratan de justificar el racismo que experimentan los pueblos indígenas (Moreno, 2016, p.102).

Los hallazgos de la investigación nos arrojan que, conforme pasan los años de residencia en Mexicali, las mujeres migrantes zapotecas logran decodificar los códigos culturales de esta ciudad fronteriza que ahora habitan, y realizan un intercambio o una traducción, tal como lo menciona (Hall, 2010), entre los códigos culturales de su comunidad de origen con los del nuevo espacio urbano que habitan; modificando la forma de conducirse, de hablar y hasta la forma del peinado o del vestido, para adecuarlo hacia lo que se considera propio de la cultura fronteriza.

Nadia: “Ah, principalmente en la primaria lo fue (difícil), porque ahí me criticaban porque era indígena. Me hacían bullying, me decían que era indígena, las que se decían que eran mis amigas. Anteriormente no, no querían que me juntara con ellas. Siempre me insultaban y siempre me sacaban de su grupo. (Su tono de voz se quiebra, es tan bajo que es poco audible, se muestra incomoda de hablar de esta situación). Por cómo vestía, ¡no! Por cómo iba peinada yo creo y porque se

notaba que yo no era de ahí. No sabía mucho cómo era aquí. Pues mi mamá siempre me peinaba con trenzas, siempre iba con cabello agarrado. Y como yo siempre era callada, era un poco reservada... pero pues ya después que entré a la secundaria ya todo cambio. Ahí ya me respetaban, ya tuve amigas y ya me trataban bien. A mí ahorita me tratan muy bien, me quieren mucho, me apoyan, tengo muy buenas amigas, en el trabajo igual, me dan muchas oportunidades. Me tratan muy bien, tengo amigos que si son verdaderos y que cuando ocupo de ellos están ahí”.

Sandra: No, no me ha hecho difícil, en primer lugar, cuando llegué sí me hizo un poco difícil, pero conociendo a las personas es fácil. Pues primero (difícil) de hablar el español, porque no hablaba español cuando llegué y pues poco a poco entendí y pues ya y poco a poco empecé a conocer gente y ya no fue difícil. ¡Ay, vamos! Día tras día hay que aprenderlo, no soy tan perfecta les digo, ay voy, estoy luchando (carcajadas). Todos los días voy aprendiendo lo poco que voy sabiendo hasta ahorita”.

Conclusiones

El cambio de residencia de una comunidad indígena a una ciudad urbano-fronteriza, o de las montañas al desierto implica, para las mujeres yalaltecas, primero, un cambio geográfico y climático extremo; posteriormente se enfrentan a otros cambios igualmente drásticos que impactan en las diferentes áreas de su persona, englobando elementos psico-socio-culturales. Al llegar al nuevo lugar de residencia, las

mujeres yalaltecas migrantes, van realizando a su paso una serie de traducciones de los códigos culturales entre una región y otra, pero sobre todo entre una cultura indígena zapoteca y una cultura fronteriza. Entre un idioma zapoteco y una lengua española. Entre un nombrar y vivir la cotidianidad de una manera totalmente diferente.

Podemos deducir que las interseccionalidades de género, raza y migración, interactúan para oprimirnos a las mujeres yalaltecas, y que se agudizan con la migración. La categoría de raza representada por la denominación de “indígena” o “zapoteca” es una opresión que se recrudece ya que, anterior a la salida de su comunidad de origen no existían esas categorizaciones en tanto que, en lengua zapoteca, la identidad cultural tiene otra denominación desde la lengua materna: “benne yell” que significa gente del pueblo o “nhorhe yarharhj” que significa mujer de montañas.

Al salir de la comunidad y radicar en esta ciudad de Mexicali, las mujeres yalaltecas, se enfrentan con actitudes de discriminación y racismo, el cual se visibiliza más con las hijas al integrarse a los espacios escolares y ser nombradas “oaxaquitas” (mi propia experiencia) o nombradas “indias o indígenas” como un menosprecio a su identidad y atribuido a ciertos rasgos físicos, maneras de comportarse, hablar o vestirse. Este tipo de discriminaciones lo vivieron más las hijas que las madres, ya que las madres cuando recién llegaron a esta ciudad de Mexicali, no se relacionaban inmediatamente con otras personas. Lo que sí tenían que realizar las hijas al integrarse a la escuela.

Con el paso de los años, y una vez que las jóvenes estudiantes yalaltecas, logran identificar y se apropian de los nuevos códigos en cuanto a la vestimenta, los peinados, el lenguaje y las formas de comportarse en la frontera, ellas

superan dichas etiquetas o categorizaciones y se integran satisfactoriamente en el ámbito escolar o laboral sin ser señaladas. Esto es, las mujeres yalaltecas realizan una traducción-negociación de esos códigos para evitar la discriminación y el racismo. Logrando integrar a su repertorio nuevos atributos culturales sumándolos a los que ya tenía. Esto les permite caminar en dos culturas y en dos idiomas, convirtiéndose en “encrucijadas” o en mujeres que caminan en dos fronteras culturales, tal como señala Anzaldúa (1999 en Ruelas, 2014); o bien manejando e intercambiando las piezas o fragmentos de su identidad cual una fiesta móvil (Hall, 2010) dependiendo de lo que sea necesario, tanto en el espacio en el que se desenvuelvan actualmente, como dentro de su cultura yalalteca.

Utilizar las categorías étnicas de “indígena o zapotecas” fue un tanto problemático en mi investigación porque conozco la lengua zapoteca y sabía que esa no era una autodenominación que se utilizara comúnmente en el interior del grupo. Solamente se utiliza desde el exterior y por personas que han estudiado sobre grupos indígenas. Las personas, regularmente nos engloban en “indígenas”, sin reconocer que existen diferentes pueblos indios en el país. La categoría étnica de “zapoteca” es un nombre oficial y reconocido en los libros, pero que en la lengua materna “dill wrall” (lengua del pueblo) no nos significa nada o no nos define, por eso era importante preguntarles a estas mujeres como se autodenominaban.

Pude constatar que las mujeres entrevistadas, en primer lugar, se definían como yalaltecas o de la sierra, y en segundo término como oaxaqueñas. La categoría “zapoteco” únicamente la utilizaban para nombrar la lengua materna. En el ámbito común, y más aquí en la frontera, las

palabras “indígena” o “oaxaquita” son utilizada como sinónimos para menospreciar a una persona, ya que detrás de esas palabras existe un estereotipo de lo que es ser “oaxaquita” o “indígena”. Considero que racializar a las personas como indígenas o esencializarlas como pertenecientes a un pueblo indígena, enmarcándolas como provenientes de una cultura estática o cuidadores de tradiciones, es reforzar opresiones culturales, lo cual se convierte en discriminación o racismo bastante naturalizado en nuestro país, cuando en realidad es una opresión estructural e histórica.

Fue muy interesante realizar, a través de las narraciones de las participantes, mi autorreflexión sobre las identidades culturales, comprenderlas no como esencias sino como identidades siempre en tránsito o, como lo diría Hall (2010), la identidad no solo es en lo que nos hemos convertido, si no lo que podemos llegar a ser. Pude pensar la identidad como un movimiento o proceso individual, social e histórico que nunca termina, sino que siempre está en construcción. Entonces, entendí, siguiendo a Hall (2010), que la migración representa ese punto crítico, esa ruptura, esa discontinuidad que permite un nuevo arreglo entre identidad y diferencia.

Reconocer esa nueva concepción de las identidades, que tienen un anclaje en un lugar del que podemos hablar, pero nosotras como personas ya no estamos contenidas dentro de ese lugar como una esencia. Tenemos atributos que nos permiten identificarnos como yalaltecas u oaxaqueñas, independientemente del lugar en el que estemos, pero también somos esa nueva identidad aprendida del lugar al que llegamos, como diría Anzaldúa (1999 en Ruelas, 2014), estamos siempre en el camino, atravesadas culturalmente y, como no podemos tajantemente ser de un lado o

de otro, pues somos “entrecruzadas”, pisamos ambas culturas al mismo tiempo, porque las identidades culturales o de género son móviles aunque tengan un origen.

La identidad es entonces nuestra historia que nos narramos y que reconstruimos en actos cotidianos. No somos esencialmente o solamente yalaltecas, oaxaquitas o zapotecas, esa es la parte de la identidad que nos han construido. Existe otra identidad desde cómo la asumimos nosotras, y es desde nuestra subjetividad, donde se mueven diferentes fragmentos cual “fiesta móvil”, de la cual retomamos algunos de estos fragmentos para interactuar. Comprender la identidad de esta manera, evita que, como mujeres yalaltecas, dejemos de conflictuarnos con ser de una manera o de otra, “tradicionales o modernas” como si las identidades fueran dicotómicas.

Como mujeres migrantes hemos aprendido los códigos de las culturas en las cuales nos movemos, hemos aprendido a interactuar en diversos escenarios culturales, aunque ese proceso no fue fácil, ya que seguimos viviendo esas contradicciones y opresiones del mestizaje. Pero si lo vemos desde otro ángulo, el aprendizaje o la riqueza es movernos en escenarios de diversidad cultural, ya que como seres humanos psico-socio-culturales somos movimiento, somos diversidad, somos mezcla, somos posicionamiento histórico y somos tan cambiantes como cambia la realidad a nuestro alrededor.

Hoy sé que el mestizaje, históricamente, es un término utilizado para invisibilizar diversidades, ya que es considerado como una mezcla homogénea de dos elementos, donde una cultura desaparece en otra. Es importante subrayar que las identidades culturales no son inamovibles, que la transformación ocurre en todos los lugares, en diferentes

momentos, históricos, personales o colectivos, que aceleran estos cambios. Algo similar provoca la migración, eso no significa que, en las comunidades de origen, como es Yalálag, no estén ocurriendo cambios. Porque la propia salida de las mujeres ya es un cambio para ellas que también impacta al interior de sus comunidades y a las mujeres en ella.

Las mujeres yalaltecas que entrevisté, tomaron la decisión de cambiar su lugar de residencia, cambiaron su cultura, conocida desde su nacimiento, por otra totalmente diferente, lo cual las posiciona de otra manera, individual y socialmente. Ejercieron su derecho al cambio, a movilizarse, y en ese camino aprendieron nuevos códigos, negociaron, los integraron, reflexionaron y decidieron lo que quieren de una cultura o de otra dentro de sus posibilidades.

Para cada una de las mujeres migrantes, es diferente la experiencia y las dificultades a las que se enfrentan, dependiendo de su grupo generacional. Las mujeres adultas madres han tenido más dificultades con respecto a la comunicación, ya que ellas dominan más la lengua zapoteca que el español, aun así, poco a poco lo han perfeccionado. Ellas también cambiaron su trabajo artesanal por un trabajo de empleada doméstica y una cenaduría, o hasta por un trabajo de obrera en la fábrica. Consideran sus cambios como positivos, aun cuando mencionan que fue difícil al principio se sienten orgullosas por lo que han logrado y sobre todo aprender a vivir y a movilizarse en esta ciudad de Mexicali.

Las hijas migrantes, también consideran que la época difícil ya pasó, lo peor fue la integración a la escuela y los actos de discriminación que vivieron, pero que ahora, después de algunos años de aprendizaje de códigos culturales, se sienten integradas en el espacio escolar, y la chica que

trabaja, en el espacio laboral. La joven que tienen menos tiempo (dos años), aun extraña volver al pueblo, porque extraña las actividades musicales que realizaba. La banda de viento a la que pertenecía era parte cotidiana de su vida, ahí quedaron sus amistades con las que compartía las fiestas y los viajes. En Mexicali las actividades musicales no son parte de la vida cotidiana. Ella trajo su instrumento, una flauta transversal con la cual ensayaba sus partituras cuando recién llegó. Ahora, poco a poco, lo ha dejado de hacer porque en Mexicali los jóvenes tienen otras actividades.

La madre yalalteca, es una figura muy importante tanto en la comunidad de origen como en la frontera, ya que ellas siguen siendo sostén económico y responsables del orden de su casa, independientemente de dónde vivan, en las montañas o en el desierto. Ofreciendo su apoyo siempre para que sus hijos o hijas salgan adelante, pero sobre todo para que las mujeres trasciendan el ámbito doméstico. Ellas nos dieron la estafeta para que, como hijas, brincáramos de una cultura a la otra, y de la casa a la escuela.

REFERENCIAS

- Aquino, A. (2010). Las lógicas del no-reconocimiento y la lucha cotidiana de las migrantes zapotecas en Estados Unidos. Breve etnografía del servicio doméstico, *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*. Cuicuilco, 17, (49), 221-242. Doi: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=35117055012>.
- Butler, J. (2010). El género en llamas: cuestiones de aprobación y subversión, *En Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*, (pp.179-213). Buenos Aires: Paidós.
- Cruz-Manjarrez, A. (2014). Transnacionalismo y género en una comunidad indígena oaxaqueña, *Amérique Latine Histoire et Mémoire. Les Cahiers ALHIM* 27, 1-22. Doi: <http://alhim.revues.org/4975>.
- Flores, N. (2014). *Testimonios de mujeres indígenas en contextos migratorios: liderazgos e identidades colectivas y de género*. México: Fundación Ford.
- Giménez, G. (2007). Cultura e Identidades. *En G. Giménez (2007). Estudios sobre las culturas e identidades sociales*, (pp. 53-96). México: CONACULTA-Universidad Nacional Autónoma de México.
- Hall, S. (2010). *Sin garantías: Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Colombia: Envión.
- Moreno, M. (2016). El archivo del estudio del racismo en México en *Desacatos*. 51, 92-107. Doi:<http://www.scielo.org.mx/pdf/desacatos/n51/1405-9274-desacatos-51-00092.pdf>
- Niño, C. (2013). Hacia una mayor comprensión del empoderamiento: Las vendedoras ambulantes mixtecas en Tijuana y la participación del Estado en *Revista estudios fronterizos* 14 (27), 97-122. Doi: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=53027858004>
- Ruelas, V. (2014). La nueva mestiza: ensayo de Gloria Anzaldúa en *Literatura Feminista Trasatlántica*. Doi: https://www.academia.edu/7162572/La_Nueva_Mestiza_Ensayo_Gloria_Anzald%C3%BAa

- Stolcke, V. (2009). Los mestizos no nacen sino que se hacen en *Avá Revista de Antropología*. 14. Doi: <http://www.redalyc.org/pdf/1690/169013838002.pdf>
- Velasco L. (2000). Migración, género y etnicidad: mujeres indígenas en la frontera de Baja California y California en *Revista Mexicana de Sociología* 62 (1), 145-171.
- Viveros, M. y Gregorio, C. (2014). Sexualidad e Interseccionalidad en América Latina, el Caribe y su diáspora en *Revista de Estudios Sociales*, 49. 9-16. Doi: <http://dx.doi.org/10.7440/res49.2014.01>.

NARRATIVAS DE VIOLENCIA.
FILICIDIO, MUJERES EN PRISIÓN
Y TRAYECTORIAS DE VIDA

Jaime Olivera Hernández

La primera vez que pensé en estudiar lo culturalmente significativo de un tema relacionado con la violencia perpetrada por mujeres y dirigida hacia mujeres, fue a partir de una situación de entrevista con tres mujeres en reclusión acusadas de filicidio.¹ Dichas entrevistas las realicé en abril de 2011 a internas del “Módulo 15”, reservado para mujeres, del Centro de Readaptación Social (CERESO) de la ciudad de Mexicali, Baja California, como parte del trabajo de campo para mi tesis de maestría. No obstante, estas tres mujeres no cumplieron con el perfil para considerarlas como informantes de dicha investigación: estar sentenciadas por el delito de homicidio relacionado al crimen organizado.

Tiempo después, y con la intención de escribir un anteproyecto para postular al doctorado, volví a escuchar las entrevistas. Mi propósito era descubrir en ellas algún dato o indicio que permitiera pensar en un tema cardinal y relevante. En efecto, un tema en el que la violencia asomara su rostro innegable. Pensé, entonces, que un hecho relacionado

¹ Dentro del marco legal, específicamente en el código penal, el filicidio es visto como un delito calificado dentro del Capítulo IV, artículo 323, y se considera como: “homicidio en razón del parentesco o relación” (Cámara de diputados del H. Congreso de la Unión. Código Penal, 2017).

con este tipo de la violencia sería pertinente para la investigación dentro de las ciencias sociales, debido, entre otras cosas, a la importancia actual del enfoque de género. Este paradigma representa un campo fértil para la interpretación dentro de las ciencias sociales, ya que dicha construcción impacta desde las estructuras sociales hasta la manera de agenciarnos el poder.² Por ejemplo, “la comprensión de cómo la simbolización de la diferencia sexual estructura la vida material y simbólica es ese tipo de cortes (*breaks*) epistemológicos que Stuart Hall considera importantes y significativos [...]” (Lamas, 2003, p.328).

Así nació mi interés por investigar, analizar e interpretar la trayectoria de vida de una mujer en reclusión, acusada de asesinar a sus dos pequeñas hijas, ubicada en el contexto de una *modernidad tardía* (Giddens, 1994; Beriain, 1996; Beck, 2002). Dos niñas que estuvieron bajo su cuidado al brindarles alimentación, cobijo, educación y tiempo, hasta probablemente el desarrollo de afecto. Lo interesante de este fenómeno, lo ha conducido a ser abordado por diferentes disciplinas y perspectivas. Específicamente, han sido la psicología, la psiquiatría, la criminología y el trabajo social, las que se han encargado de prestar una mayor atención sobre el tema. La producción de trabajos sobre experiencias de vida de mujeres en prisión, al interior de estas disciplinas, se caracteriza por escencializar el fenómeno y dar cuenta de otros procesos de los que intento alejarme (Blas, s/f; Boscán,

2 Sin embargo, el hecho de que este enfoque haya sido abordado generalmente por mujeres, y que yo, como hombre que reconoce la construcción cultural de la diferencia sexual (Lamas, 2013), pueda tener ciertas barreras para acercarme a esta realidad, no impide que lo haga de manera objetiva, alejándome del sentido común. (Bourdieu P.; Chamboredon, J. y Paseron, J., 2002; Bachelard, 1997).

R. y A. Reyes, 2011; Cravero, 2012; De Barbieri, T., Malvido, E. y Torres, A., 1987; De la Espriella, 2006).

En cuanto al fenómeno de la violencia –signo distintivo de la realidad social actual– es inevitable percatarse de su aumento, tanto en cifras como en lo abyecto de su expresión en cualquier parte del mundo; al interior de cualquier institución social que se piense. La violencia está presente en la cotidianidad: la sufren mujeres y hombres, niñas y niños; algunos en la calle, muchos en la escuela; otros en casa: en la familia, a través de los padres.³ No obstante, a veces, es sufrida por causa específica de la madre, la cual se convierte en asesina de sus propios hijos al provocarles la muerte.⁴ Esta paradoja, a la que se enfrentan muchas mujeres la explica muy bien una imagen –la muerte de la alondra– metáfora de la violencia sistémica sustentada en una desigualdad de género y promovida por un modelo patriarcal de sociedad:

Y así, ocurre que el logro de la *muerte de la alondra* como imagen simbólica se encuentra en el cinismo de que siendo el dueño (el patriarcado) el que adiestra al halcón (varón) para matar a la alondra (mujer, niños, niñas), las víctimas son culpabilizadas mientras al halcón se le pone una caperuza (Martínez, 2008, p.2-3).

3 En la actualidad, la familia: institución definida de manera somera (al menos en occidente) como “un grupo de personas directamente ligadas por nexos de parentesco, cuyos miembros adultos asumen la responsabilidad del cuidado de los hijos” (Giddens, 2000b, p.191), ha venido experimentando cambios importantes, en lo referente a su estructura, en las prácticas al interior de ésta y los valores morales que la afectan; pues “de todos los cambios que ocurren en el mundo, ninguno supera en importancia a los que tienen lugar en nuestra vida privada – en la sexualidad, las relaciones, el matrimonio y la familia–” (Giddens, 2000, p.65).

4 En este trabajo es muy importante considerar a la maternidad como una construcción social que se ve atravesada por múltiples conflictos y en los que la experiencia subjetiva desempeña un papel preponderante.

¿Qué ocurre? Cuando se leen los diarios, cuando se ven los noticieros por televisión o se escuchan por la radio; o se navega en internet, observamos que suceden actos violentos ejecutados contra niñas y niños. Hechos que muestran una realidad que se presenta a menudo y que hace pensar en la idea de “locura” y “monstruosidad” representada por los padres: el filicidio. Existe el filicidio causado por el padre y el filicidio causado por la madre. En algunos casos, es llevado a cabo por los dos progenitores. No obstante, el filicidio materno es el que llama más la atención debido a las implicaciones morales que operan o pueden operar en cada cultura, como es el caso de la mexicana. En nuestro país, generalmente, las mujeres son juzgadas con mayor dureza tanto por las leyes como por la sociedad en general, considerando a muchas de ellas como “malas madres” (Azaola, 1997). Pero más allá de las tipificaciones de “buenas” o “malas” madres, acordes a una visión hegemónica del sistema patriarcal:

[...] también es posible comprender a las “malas madres” como aquellas mujeres que son madres sin desearlo o que, aun habiéndolo deseado en algún momento, se ven forzadas a enfrentar la maternidad cotidiana en un marco tal de carencias y de falta de apoyo afectivo o material, que pierden el deseo y la voluntad de sostener a sus hijos, quedando éstos (sin poder ser entendidos como sujetos) al margen de la situación de la madre y siendo víctimas de ella. Desde este planteamiento, se pueden entender a estas mujeres como las víctimas de un sistema de género que las fuerza a convertirse en madres sin que sea relevante el dato de si existe un deseo subjetivo que sostenga un ejercicio constructivo de la prác-

tica de la maternidad, y que ven cerradas todas las puertas para asumir su no-deseo de una manera asertiva y abierta. (Palomar y Suárez, 2007, p.315-316).

Como manifestación de la violencia, y como lo muestran algunos trabajos del Estado del Arte, el filicidio es un fenómeno que ha ocurrido en todas las culturas y en todos los tiempos.⁵ En el mundo actual, esto no es la excepción. Ocurre en todos los estratos sociales; tanto en ciudades como en zonas rurales del país, afectando la dinámica propia de éstas, pues “la violencia transforma el mapa psicológico de las urbes” (Monsiváis, 2003, p.418). Esta problemática constituyó, entonces, el punto de partida de esta investigación, la cual se planteó indagar ¿cuáles son los sentidos y significados que mujeres en reclusión, acusadas (y sentenciadas) de asesinar a sus hijos, le otorgan al hecho de vivir experiencias marcadas por la violencia, el miedo, la injusticia, el estigma, la culpa, el encierro y la exclusión?

Lo que intenté fue la construcción de narrativas, tejer los hilos del complejo mundo de vida de Blanca Estela (mi informante-colaboradora). Es decir, mostrar su cotidianidad fuera del CERESO –especialmente de los momentos en los que aparece la violencia– que me permitiera, a través de cierta comprensión de su relato, realizar una “interpretación que el encuentro entre diferentes subjetividades genera de forma dialógica acerca de su trayectoria vital. Lo que

5 Ya desde el año 431 a.C., Eurípides (1993) trató el tema en una de sus tragedias: *Medea*, donde humaniza a sus personajes, traídos de leyendas y mitos de un tiempo muy lejano al suyo, haciéndolos parecer tan actuales como los actores de algunos episodios de nuestro tiempo. Tal es uno de los casos más famosos de filicidio: el de Susan Leigh Vaughan Smith, una mujer estadounidense condenada a cadena perpetua por el asesinato de sus hijos en octubre de 1994 (Amara, 1998).

[...] constituye una riqueza, un campo de posibilidades de interpretación y análisis que nos aproxima a la cotidianidad de estas subjetividades” (Biglia y Bonet-Martí, 2009, p.21). Y que no es otra cosa que reconstruir la vida pasada de Blanca Estela para articularla en el presente. Así, al reconstruir momentos de su trayectoria de vida, me interesa mostrar las paradojas en las que se vio envuelta en su cotidianidad y que pudieron, quizá, favorecer el acto filicida.

No obstante, por lo complejo que implica el abordaje del filicidio, este tema que “horroriza” (de Barbieri, et. al, 1987), es difícil abrazar una sola teoría que permita desarrollar una sólida interpretación sobre el tema. Para un trabajo que pretende comprender los sentidos y significados que mujeres en reclusión, acusadas de asesinar a sus hijos, le asignan a dicha experiencia, son necesarios diversos enfoques teóricos. Algunos de ellos son elaborados por parte de otras disciplinas y otros paradigmas que no provienen, propiamente, del enfoque psicosocial. De esta forma, más que de la interdisciplinariedad, se necesitó de la integración de varias miradas con las cuales observar e interpretar el fenómeno.

Aunque considero al enfoque de “género” como la base teórica de esta investigación, está sustentada, sobre todo, en las teorías de la acción social, específicamente en la sociología fenomenológica. Ésta se caracteriza, entre otras cosas, por dirigir la mirada a la acción e interacción –piezas fundamentales para la comprensión de la subjetividad– de los actores sociales, quienes son, a su vez, los que forman las estructuras que influyen en el comportamiento humano (Weber, 1964; Schütz y Luckmann, 2003; Schütz, 2003; Schütz, 1989). Sin embargo, aunque esto es así, no dejo de observar desde la mirada de la psicología social, que destaca de ma-

nera importante “la inclusión de los elementos ideológicos de lo aparentemente subjetivo” (Mora, 2002, p.1).

En este sentido, la metodología utilizada en esta investigación se centró en la subjetividad de los actores sociales, de ahí que el método más adecuado para recabar y analizar los datos haya sido el cualitativo. Este tipo de investigaciones se encuentran “en un proceso continuo de proliferación con la aparición de nuevos enfoques y métodos; y cada vez más disciplinas la adoptan como una parte central de su currículum” (Flick, 2004, p.11).

Así, la técnica de las narrativas biográficas, surgida en la psicología social, es una de las técnicas más adecuadas para conocer cómo es el mundo de vida que rodea a Blanca Estela. Esta técnica tiene que ver con “la producción de relatos modulados en los que las narraciones del entrevistado son moduladas a través de las preguntas y de los intereses del investigador” (Biglia y Bonet-Martí, 2009, p.18). Por lo tanto, se concentra en aspectos significativos de la vida de los actores “quienes están continuamente interpretándose y definiéndose en diferentes situaciones” (Taylor y Bogdan, 1998 en Chárriez, 2012, p.51) y que, en este caso, son tanto Blanca Estela como su mamá, doña Estela M.

La producción de narrativas se entiende, por lo tanto, como “reconstrucciones significantes de las trayectorias de vida marcadas por situaciones de exclusión social obtenidas mediante la técnica de entrevista” (Biglia y Bonet-Martí, 2009, p.18-19). Más que una entrevista, dicha técnica tiene que ver con un conjunto de múltiples entrevistas y observaciones mucho más complejas y desarrolladas con una persona en particular (Orozco y González, 2012). De esta manera, para recoger y registrar la información utilicé la técnica de la *entrevista narrativa*, la cual se caracteriza por

tener reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen éstos últimos respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras (Flick, 2004). No obstante, como lo exige cualquier tipo de entrevista, fue necesario desarrollar más que un guion, una guía (herramienta que, aunque prediseñada, va cambiando según surgen datos importantes a lo largo de la entrevista).

Mujeres en prisión y trayectorias de vida

*Soy borde, frontera, límite, espacio por ser, siempre siendo...
exiliada, insiliada... buscando la narrativa para decir...*

Rossana Reguillo

Blanca Estela es una mujer de 38 años, nacida en Mexicali, B.C. y recluida en prisión acusada de ‘homicidio agravado por relación de parentesco’, debido al asesinato de sus dos hijas. Actualmente está soltera, pero ha experimentado la “crisis” de un divorcio [su tono de voz durante el relato denotó que así fue]. Su máximo grado escolar –antes de ser detenida– fue tercero de secundaria; sin embargo, ahora en reclusión la ha concluido. Recientemente obtuvo, también, el certificado de preparatoria luego de cinco años de cursarla; las materias que más le gustaron fueron: inglés, textos filosóficos y textos científicos. Fue la tercera y más cariñosa de siete hermanos, quienes la han abandonado en su reclusión. Desde niña fue muy trabajadora e inteligente pero un poco “mentirosa” (según su mamá). Aún tiene un hijo de veinte años, al que no había visto desde que él tenía diez. Dentro de prisión, cambió la religión católica por el cristianismo. Está

condenada, entre otras cosas, a cincuenta años de cárcel (de los cuales ya ha cumplido con once) y a la muy probable imposibilidad de volver a ser madre en y desde el encierro.⁶

¿Por qué es necesario describir y, en consecuencia, interpretar la reflexividad propia de los actores en la reconstrucción de sus trayectorias de vida? ¿Qué es la trayectoria de vida? Como lo he mencionado en otra parte, al referirme a “trayectorias de vida”, quiero destacar “la reconstrucción narrada del recorrido, a través del tiempo, de la historia personal de cada uno de los propios actores” (Olivera, 2012, p.40). Así, deviene necesario que sean estos los que narren el fluir de sus trayectorias de vida, como una forma de representación de la propia vida. Esta necesidad, desde luego, tiene que ver con el propósito de mostrar un panorama contextualizado de la vida sociocultural tal y como es vivida y experimentada por los propios actores, para dar cuenta de su cultura particular y de sus maneras de posicionarse ante el mundo.

En este apartado, las circunstancias, acciones y decisiones en las que se vio envuelta Blanca Estela, son contadas a detalle tanto por ella misma como por su mamá. Al provocar la producción de narrativas a través de relatos sobre su infancia, adolescencia, juventud y edad adulta, lo que intenté fue propiciar la reflexividad sobre su “difícil” historia de vida. Así, se presenta aquí una visión de conjunto sobre su cotidianidad y, en consecuencia, se ubican los correlatos

6 Según Mayra Villanueva, psicóloga de la UNAM el abandono tiene que ver con el rol que juegan en sus familias. Es decir, una madre que es encarcelada ya no podrá asumir su función de protectora del hogar, por tanto es vista por su esposo, por los hijos como una baja, como una pérdida que además necesita una sustituta (en Muñiz, 2015).

o narrativas de violencia, material biográfico que sirve para comprender e interpretar el o los sentidos de su acción. Comprender un relato, por ejemplo, para Roland Barthes:

No es sólo seguir el desentrañarse de la historia, es también reconocer “estadios”, proyectar los encadenamientos horizontales del “hilo” narrativo sobre un eje implícitamente vertical; [así] leer (escuchar) un relato, no es sólo pasar de una palabra a otra, es pasar también de un nivel a otro [...] Del mismo modo, la “pesquisa” realizada sobre un conjunto horizontal de relaciones narrativas, por más completa que sea, para ser eficaz debe también dirigirse verticalmente: el sentido no está al final del relato, sino que lo atraviesa [...] (Barthes, 2008, p.7-8).

Según Rosana Guber, “de este modo los sujetos producen la racionalidad de sus acciones y transforman la vida social en una realidad coherente y comprensible” (Guber, 2015, p.43). Por lo tanto, quise explorar, describir e interpretar los correlatos donde aparece la violencia en la trayectoria de vida de Blanca Estela. Correlatos que brindan los elementos necesarios para preguntarse: ¿cómo pensar una maternidad no violenta en una historia de vida atravesada por múltiples violencias?

Los primeros años ¡Cuando realmente era feliz!

“Yo creo que la época de mi niñez que más recuerdo, es cuando mis papás vivían juntos” (Blanca Estela, entrevista narrativa, 14 de abril de 2011), advirtió Blanca Estela con un ligero tono de tristeza, la primera vez que nos conocimos. Esa fue la primera frase que mencionó al inicio de su relato sobre su tra-

yectoria de vida, el 14 de abril de 2011. Podría definir ese día como la antesala de un encuentro caprichoso que tuvo como motivo una entrevista dirigida a alguien más.⁷ Recuerdo que una vez instalados en un amplio salón de la Zona Técnica del CERESO, los dos frente a frente (apenas separados por una pequeña mesa de plástico, y acompañados a lo lejos de dos internas más y una oficial de seguridad), nos dispusimos a conversar. Ella –vista por mí hasta ese momento– como una informante clave para mi investigación; yo como un aprendiz de investigador que necesitaba de su ayuda. Ahora, varios años después, tenemos una relación mucho más cercana. Fui para ella algo así como un desahogo de su rutina carcelaria (por eso traté de que nuestros encuentros no se convirtieran en eso, en parte de la rutina).

Al pedirle que iniciara la narración de su trayectoria de vida, los primeros recuerdos que le vinieron a la mente fueron “los bailables del Kinder”, en los que le gustaba mucho participar. Recordó que “tenía como cinco años” cuando la maestra, en clase, preguntaba quién quería salir en ellos, a lo que Blanca Estela siempre respondía levantando la mano: yo, yo, yo. En ese tiempo, vivían todos juntos: sus padres, sus hermanos y ella. “Siempre le digo a mi mamá que fueron momentos en los que yo realmente era feliz”, relató mientras yo sospechaba que se había percatado –en ese momento– de lo rápido que pasa y ha pasado el tiempo.

La infancia puede definirse como el primer período de la vida de una persona en el que se adquieren una serie

7 Como lo he mencionado anteriormente, la entrevista estaba diseñada para hombres o mujeres en reclusión relacionados al crimen organizado, lo cual, no era el caso de Blanca Estela.

de conocimientos, valores y normas, necesarias para la vida en sociedad. Tales reglas pueden ser entendidas como “técnicas o procedimientos generalizables que se aplican a la escenificación/reproducción de prácticas sociales” (Giddens, 2006, p.57). De esta forma, estos conjuntos de reglas y normas, son las encargadas de guiar la acción de los actores sociales al establecerse más adelante su identidad; por ejemplo, en la adolescencia.⁸ Así, durante estas primeras etapas de la vida humana (infancia y adolescencia), las instituciones sociales y el grupo social se encargan de determinar la constitución de los valores o reglas que han de seguir dichos actores, dependiendo, además, de las características específicas de cada cultura. Como Blanca Estela lo mencionó más arriba, la etapa de su infancia fue la más feliz para ella, pues durante ésta su familia “convivía mucho”:

Cuando estaba chiquita, cuando le digo que vivía mi papá con nosotros, pues nos hacían fiesta, pastel, piñata. Nos hacían todo. Fue muy bonito cuando mi papá y mi mamá vivían juntos. Dentro de lo que cabe, porque mi papá nos maltrataba y nos pegaba mucho; pero haciendo a un lado

8 Dentro de las ciencias sociales hay diferentes teorías que le dan una posición particular a los individuos miembros de una sociedad. Estas tienden a reconocerlos tanto como “sujetos”, “agentes” y/o “actores sociales”. Siguiendo a Gilberto Giménez, retomo la teoría del “actor social”, dentro de la cual, se entiende por este tanto a “un individuo, una red de sociabilidad, un grupo, un colectivo (en el sentido de Merton) o una sociedad [y como el mismo Giménez dice] todos estos tipos se imbrican: un individuo puede actuar en función de su especificidad idiosincrática, pero también como representante de diversos grupos o de su sociedad [...] Por lo tanto, el actor social se define ciertamente por su posición en la estructura social (o “espacio social”, como diría Bourdieu); participa de las normas, reglas y funciones de los procesos sociales; toma parte en los dramas de la historia, así como también en la producción y dirección de la sociedad” (2007, p.146).

ese momento, sí fue muy bonito (Blanca Estela, entrevista narrativa, 14 de abril de 2011).

Llama la atención el hecho de que Blanca Estela disimula el ambiente de violencia explícita –representada por los golpes y maltratos de su padre– frente al valor que le asigna a la unión familiar. Ella percibía a su ambiente más cercano (o se esforzaba por hacerlo), como una familia muy unida en la que –como ella misma relata– no les faltaba nada, pues: “teníamos qué comer, teníamos ropa; a la escuela íbamos con buen dinero; ¡vivíamos bien!”. Así, transcurrió el tiempo hasta que, a su corta edad de ocho años, sus padres se separaron. Dicho evento la desestabilizó tanto que le provocó fuertes cambios en su vida, a tal grado que, como ella misma afirma, se quedaba absorta preguntándose así, sin más: “¿pues qué pasa?”.

Me cuestiono, entonces, además del divorcio de sus padres ¿qué fue lo que pasó para que su vida cambiara? ¿Qué circunstancias propiciaron un resquebrajamiento en la unidad familiar, que culminó con una especie de exclusión de uno de sus miembros? Una pista la ofreció, nuevamente, la memoria de Blanca Estela: “fue pasando el tiempo y pues fui creciendo”, recordó. El crecer representaba enfrentarse a la realidad que estaba por experimentar. De lo primero que recordó fue que, a la temprana edad de seis años, sus padres la inscribieron a clases de danza, pero con una condición. Le dijeron: “ok, te vamos a apuntar a danza, pero tú te vas a comprometer a traernos buenas calificaciones”; a lo que ella, según cuenta, no tuvo objeción demostrándoselos con “puros dieces y reconocimientos”. Pero de repente –rememoró aún atónita– la sacaron. Blanca Estela recordó la voz autoritaria de su padre diciéndole: ya no vas a ir. Después

que pasó el tiempo –“ya de grande”– supo la razón principal por la que dejó de ir a las clases de danza: “mi papá me sacó pa’ que mi mamá se estuviera en casa, para que no se le desbalagara”, me contó entre risas. Lo lamentable es que las reglas, como la de ser buena estudiante para poder realizar otras actividades como la danza, y a las que Blanca Estela se comprometió a cumplir, no fueron respetadas por sus padres. Por el contrario, y como lo expresa ella misma, las rompieron de forma tajante, de forma violenta.

Desde entonces, desde muy pequeña, su interés por los estudios disminuyó, pues “ya no volvió a ser igual”, me contó. El tono apenas distinguible de su voz, permitió darme cuenta del alto grado de decepción que tuvo en ese momento. Este hecho me parece un parte aguas dentro de la trayectoria de vida de Blanca Estela, ya que pudo ser un motivo para frustrar las pocas o muchas expectativas que tenía sobre la escuela y la educación formal. Así, dentro y desde estos relatos, esta mujer reflexiona al tiempo que recuerda su hogar, a su familia, su infancia (la cual, por cierto, fue muy breve); o simplemente su vida en libertad, en las calles.

Mientras Blanca Estela continúa con la narración toca, sin pensarlo, uno de los temas cardinales de esta investigación: el de la violencia. ¿Qué es la violencia? ¿Cómo, cuándo y dónde surge? ¿Por qué? ¿Ha existido siempre? ¿Es algo normal, parte de la vida? ¿Es natural al ser humano? ¿Es inevitable? La violencia no es inevitable; se le puede evadir. Para demostrar que la violencia no es un instinto ni parte de éste, algunos autores distinguen los términos “agresión” y “violencia”. La agresión, por supuesto, puede conducir a una lesión, pero actuando siempre defensiva y adaptativamente (Fromm: 2009). En el caso del ser humano, la agresión es utilizada cuando se ve en peligro la constitución vital

del sujeto. La violencia, por el contrario, no necesariamente implica la fuerza y mucho menos se vale de la amenaza, a veces, sólo se ejecuta sin más.

La violencia es un fenómeno exclusivo del ser humano, que, aunque está lejos de ser un comportamiento arraigado en todas las personas, es tanto una acción como un fenómeno social aprendidos culturalmente. Por eso la necesidad de interpretar las narrativas de violencia, que dan muestra, no solo de los actos que describen la muerte de las dos hijas de Blanca Estela, sino, también, del maltrato y las violencias a la que fue expuesta a lo largo de toda su vida en libertad y hasta en prisión. Situaciones en donde la violencia ha sido expresada de muchas formas (física, sexual, psicológica, económica, simbólica) y de las que fue objeto.

Con respecto a la violencia física⁹, me contó apenada: “mi papá nos pegaba mucho -éramos seis hermanos y la más chiquita, ¿no?, porque pues estaba bebé- siempre nos estaba pegando, maltratando; siempre nos pegaba por todo. [También] golpeaba a mi mamá y [eso era] ¡bien triste!, ¡bien triste!”. Recuerdo que este momento de la entrevista, fue tremendamente incómodo. Dicha incomodidad representa, me parece, mi propia imposibilidad para actuar y brindar consuelo; no es más que el reflejo de mi lejanía con las experiencias vividas por ella.

Esto me hace recordar un comentario de Blanca Estela: “sabes, la persona que nos ha dicho las palabras más sinceras, estando aquí dentro, ha sido el director; él ha sido el

9 Cualquier tipo de lesión, utilizando la fuerza, infringida por una persona a otra con todo tipo de acciones como empujones, jalones, pellizcos, rasguños, bofetadas, mordeduras, quemaduras, golpes, patadas y aislamiento o cualquier otro medio que sea susceptible de causar lesiones.

más honesto con respecto a nuestra situación: el estar encerradas”. Lo que el director del CERESO les dijo fue que: ni se imaginaba por lo que ellas estaban pasando. Es decir, que por más que uno comprenda la situación a la que mujeres como Blanca Estela están sometidas; por más que uno entienda que han sido juzgadas como delincuentes y que el encierro es su castigo; por más que uno se humanice y sea capaz de sentir empatía con ellas, lo cierto es que es muy difícil concebir lo que están viviendo estas mujeres. Sin embargo, esto es un ensayo hermenéutico que trata a través de la reflexividad y de la comprensión, de interpretar intersubjetivamente su trayectoria de vida. La violencia y el poder que esta conlleva, por lo tanto, son el signo distintivo de la experiencia vital de Blanca Estela.

La separación de sus padres es crucial para comprender cómo se modificó, de manera sustancial, la dinámica y trayectoria propias de su mundo de vida. Aunque tenía ocho años cuando ellos se separaron, su corta edad no le impidió darse cuenta de los verdaderos problemas que propiciaron el rompimiento de la relación de sus padres. Me contó un tanto triste:

Uno está chiquillo pero siempre escucha algunos comentarios. Entonces, una amiguita que iba conmigo en la escuela me preguntó: oye ¿ya sabes por qué tu mamá y tu papá se separaron? Yo le dije: no sé; y me dijo: pues porque tu papá abusó de tu hermana, la más grande. Yo me quedé así, como [*sorprendida*], pero pues como ya había escuchado comentarios de eso, dije: no, pues entonces sí es cierto lo que yo escuché. [Una vez] mi hermana la más grande me dijo: oye Blanca, ¿tú sabes lo que pasó? ¿tú sabes por qué mis papás se separaron?; y yo le dije: sí. Me acuerdo que yo estaba como

de unos nueve años y le dije: sí; y luego me dijo: ¿por qué?; por ti, le dije yo. Nada más me acuerdo que mi hermana agachó la cabeza y nos soltamos llorando abrazadas las dos (Blanca Estela, entrevista narrativa, 14 de abril de 2011).

La violencia a la que Blanca Estela fue sometida de niña, no sólo era violencia física, sino que, además, fue víctima de violencia sexual al igual que su hermana. Para Rita Laura Segato, la violación tiene que ser definida de una manera simple y quizá la más adecuada para su comprensión, como: “cualquier forma de sexo forzado impuesto por un individuo con poder de intimidación sobre otro [...] como el uso y abuso del cuerpo del otro, sin que éste participe con intención o voluntad comparables” (Segato, 2003, p.22). Doña Estela, la mamá de Blanca Estela, recordando este tema como “algo tan doloroso”, me contó acerca del abuso que cometió su esposo hacia su hija mayor, mientras se lamentaba el no haber podido darse cuenta a tiempo. Porque “pues yo no sabía, yo nada más miraba que él la maltrataba mucho a mi hija” (Blanca Estela, entrevista narrativa, 14 de abril de 2011), me dijo entre llanto.

El hecho de que un padre biológico pueda violar a su hija aún permanece como algo casi imposible de ocurrir, sin embargo, ocurre. Un ejemplo de esto son las estadísticas de Brasil y otros países, pues como lo demuestran, “la violencia doméstica y los abusos cometidos en la intimidad del hogar entre personas emparentadas son las formas más comunes y frecuentes de esos delitos y constituyen [...] aproximadamente el setenta por ciento de los casos” (Segato, 2003, p.22). Así lo corrobora Doña Estela:

Teníamos problemas porque le decía yo: oye, si no eres su padrastro, eres su papá, ¿por qué la tratas así? Pero por lo mismo que yo estaba siempre ocupada con tantos niños, lavando y haciendo quehacer y todo, no entendía por qué mi hija le huía a él, ¡pues! O sea, no llegaba eso a mi mente. Y ahora que llega a mi recuerdo todo eso, digo yo: qué tonta, por qué no maliciaba que algo andaba mal, por qué no investigaba a mi hija o algo. No, yo no hice nada, no hacía nada ¡pues!; yo nomás miraba y decía: ¿por qué mi hija le tiene miedo o por qué él va y se sienta en el comedor al lado de mi hija?; y mi hija se paraba y se cambiaba de lugar. Pero yo no miraba por qué; decía: bueno, yo creo porque le tiene miedo, o le tiene coraje porque la maltrata mucho. La maltrataba, la asustaba para que ella no hablara. O sea que, hasta ahora saco conclusiones y digo: ah, eso fue (Blanca Estela, entrevista narrativa, 14 de abril de 2011).

Ese fue el verdadero motivo –como bien lo sabía la pequeña amiga de Blanca Estela– de la separación de sus padres y, por lo tanto, de la debacle económica familiar. Esto lo comprobó nuevamente doña Estela, al contarme cómo se enteró del abuso sexual cometido por su esposo hacía su pequeña hija (en ese entonces) de siete años de edad. La niña (hija mayor de Blanca Estela), fue quien lo habló cuando su padre intentó –después de unos años– volverla a violar:

No me habló directamente, se salió de la casa y me dejó una carta: que se salía y por qué se salía. Y a él le dejó otra. Lo malo fue que él la leyó primero y por eso también él se fue de la casa, o sea, se fue de la casa. En ese tiempo estábamos muy bien económicamente, porque él tenía muy buen trabajo;

teníamos tres carros, teníamos nuestro dinero en el banco; todo estaba muy bien. Entonces cuando él se va, saca todo el dinero del banco y repartió carros, me dejó uno nada más; repartió un carro y el otro me dijo que se lo diera a un sobrino que le ayudaba a trabajar a él, un sobrino mío. Entonces me dejó un carro nada más; entonces ya, al verme yo sola con tantos hijos dije: ¿qué voy a hacer? pues fue un dolor bien tremendo. Decía yo: ¿por qué, si era su hija y... por qué y por qué?, decía yo; yo me preguntaba: bueno, a lo mejor a mis demás hijas también. Póngale que no me las haya violado, pero si manoseado y eso está todavía en duda. Le doy vueltas a mi cabeza, de hasta dónde llegó esa persona a hacernos daño. Que todavía yo digo: bueno, a la mejor a mis hijas las más chiquitas también las manoseaba, y de ahí tantas cosas que mis hijas hayan vivido; tan chiquitas y yo sin darme cuenta (Blanca Estela, entrevista narrativa, 14 de abril de 2011).

A diferencia de las ideas y representaciones sociales que tienen las personas comunes y corrientes sobre la violación de mujeres, las cuales presentan a la violación cruenta, aquella “cometida en el anonimato de las calles, por personas desconocidas, anónimas, y en la cual la persuasión cumple un papel menor” (Segato, 2003, p.21), como un peligro constante y el factor primordial en la ocurrencia de estos agravios. Lo cierto es que las mujeres sufren o corren más peligro de sufrir una violación de su cuerpo, y todos los problemas que esto conlleva, en casa, por parte de algún miembro masculino de su propia familia. Aunque Blanca Estela no recuerda haber pasado por la misma situación que su hermana, no obstante, es imposible saber si las dudas de su mamá puedan o no ser ciertas. Lo que sí es un hecho es que, si bien Blanca Estela no sufrió abuso sexual por parte de su

papá, sí lo padeció por parte de un “tío político”; es decir, por parte de un cuñado de su mamá, pues recuerda que:

También, cuando estaba yo chiquita –tenía como siete años más o menos– un tío abusaba de mí, pero pues yo nunca le dije nada a mi papá, porque mi tío me amenazaba y me daba mucho miedo [*cuando me contó del abuso, su voz era tan frágil y baja, que apenas la logré escuchar; me dio la impresión de resquebrajarse al tiempo que pronunciaba la palabra “miedo”*]. Cuando estuve más grande me di cuenta que ese mismo tío había abusado de una de mis primas. Toda mi familia sabía y no le hicieron nada, se quedaron callados todos. El único que no sabía era mi abuelo, porque si se daba cuenta lo iba a matar (Blanca Estela, entrevista narrativa, 14 de abril de 2011).

La separación de los padres de Blanca Estela fue debida a la violencia o violencias vividas y sufridas por parte de toda la familia. Y digo violencias en plural porque como apunta Silvia Ons, es necesario para “impedir que fenómenos tan dispersos como los que recoge el diario terminen igualados por el común denominador de “la violencia”. Esa “s”, ese excedente [...] basta para hacernos intuir que tenemos algo diferente entre las manos” (Ons, 2009, p.11-12).

Como lo demuestra, entonces, el relato de la propia madre de Blanca Estela, fue la violencia de tipo sexual la que propició que toda la familia padeciera de violencia económica.¹⁰ Dicha violencia se expresa, por ejemplo, en el

¹⁰ Este tipo de violencia tiene que ver con una forma de amedrentar, someter o de imponer la voluntad en el otro, usando los recursos económicos o los bienes personales. Otra forma de violencia económica es cuando el agresor destruye los bienes personales del otro o dispone de los recursos económicos propios y de la persona que está siendo violentada, sólo para su propio beneficio.

cambio radical que experimentó la familia, pues como ella misma sostiene, cuando sus padres se separaron:

Entonces ya no teníamos qué comer, nos cortaban la luz, no teníamos para tomar agua, estábamos tomando agua de la llave. No teníamos, a veces, jabón para bañarnos; nos bañábamos con jabón de polvo, y así [*el recordar tan precaria situación le provocó un temblor en la voz*]. De repente ya, no sabía qué pasaba, nada más sabía lo que mi mamá me dijo: tu papá ya se fue de la casa, nos vamos a ir para con tu abuela (Blanca Estela, entrevista narrativa, 14 de abril de 2011).

Toda la familia se mudó para “el valle”, marcando nuevamente, este hecho, la trayectoria de vida de Blanca Estela. Debido a su precaria situación, su mamá tuvo que buscar trabajo en donde hubiera: lo encontró en una fábrica. “El dinero no alcanzaba, ¡pues!, porque éramos seis de familia”, reafirmó entonces. Me dijo, además, que una estrategia de supervivencia que implementaron sus hermanos fue la que realizó, por ejemplo, su hermana –la más grande– al alterar su acta de nacimiento para poder conseguir empleo. Además, su hermano, también mayor que ella –porque no hay que olvidar que ella fue la tercera hija– se metió a trabajar a la “Ley” (tienda departamental), de paquetero. Por lo tanto, al ser la más grande de entre sus hermanos y hermanas menores, me dijo: “pues me tenía que hacer ‘como’ responsable de mis hermanitos”.

Hacerse adulta o el fin de la infancia.

Como podría esperarse, al vivir en una sociedad de consumo (Lipovetzky, 2000), el dinero que ganaba la mamá de

Blanca Estela no era suficiente para mantener a su familia. No tuvo otra opción que trabajar en un bar. Debido a ello, algunas noches no dormía en su casa y Blanca Estela tenía que atender –como ella podía– a sus hermanos. Me contó, por ejemplo: “había veces que mi mamá duraba unos dos o tres días sin ir a la casa, y yo –pues como estaba chica– decía: ¿pues qué hago?” (Blanca Estela, entrevista narrativa, 14 de abril de 2011). En ese entonces la pequeña pero adulta Blanca Estela tenía 13 años. Un tanto orgullosa, me contó las estrategias que utilizaba para solucionar los problemas que se le presentaban:

Me acuerdo que teníamos nopales plantados afuera de la casa, y apenas estaban los nopales así, ¡chiquitos!, iba y los cortaba [*aprieta los dientes mientras pronuncia esta última palabra*] y les hacía de comer a mis hermanos. Había veces que yo, a los vecinos, les decía: ay, présteme unos huevos, o así, para hacerles de comer (Blanca Estela, entrevista narrativa, 14 de abril de 2011).

Otras veces, sus tíos, “los del otro lado”, les mandaban ropa a sus hermanos más pequeños, ropa que ella vendía para conseguir dinero y cocinarles. Ella les decía: “no le hace que yo no coma, pero coman ustedes”. [*Justo en esta frase, su tono de voz cambió, se volvió más serio, conmovedor*]. Con un claro esfuerzo por recordar, me continuó diciendo: “[a veces] les compraba paquetes de sopa y les hacía sopa; les echaba papás, verduras y de todo, pues para que ellos comieran, era lo principal”. Sin tener otra opción o ser capaz de abandonar ante tremenda situación a sus hermanos, la pequeña Blanca Estela inició su vida adulta. Etapa marcada por responsabilidades y preocupaciones que una niña-

adolescente de apenas 13 años, no tendría por qué experimentar. Pero ¿qué podía hacer, si se encontró de repente inmersa en una situación de abandono por parte de su padre, aunada a la necesaria ausencia materna, debido al trabajo?

La salida que tomó ante este escenario –uno más de los acontecimientos que marcaron su ingreso a la vida adulta– fue la de dar inicio a sus relaciones amorosas. De forma tranquila me relató cómo sucedieron. Al principio, cuando conoció al papá de su hijo (el mayor), éste se portaba muy bien con ella. Para ese momento, Blanca Estela apenas tenía 14 años. “Éramos de la misma colonia [se emociona] y ya nos habíamos visto, ya habíamos convivido” me dijo, un poco apenada. “Al principio no tanto, pero [conforme] fui creciendo –él me gana por tres años– fue como nos fuimos tratando y todo”, me continuó narrando. Ella, evidentemente, le correspondía. Lo que Blanca Estela quería, no era otra cosa que terminar con la situación que vivía: ser la encargada de cuidar y proteger a sus pequeños hermanos. Me lo reveló:

Se puede decir que nos juntamos, era una manera de salir de todo lo que había vivido en mi casa. Fue como una manera de decir: me libero de todo eso. ¡Si lo quería! pero, también, aparte de eso, era como una manera de decir: ya, ya estoy cansada. Porque desde muy chiquita yo me tuve que hacer responsable de mis hermanos y de ayudarle a mi mamá en la casa (Blanca Estela, entrevista narrativa, 14 de abril de 2011).

Cuando se juntó con el papá de su hijo, Blanca Estela tenía 15 años. Pensaba que, al vivir en pareja, podría “escapar” de su realidad: “pues me voy a casar mejor, ¡ya!, para quitarme todo esto” –pensó– “pero pues realmente las cosas no son así, son de mayor responsabilidad”, reflexionó, ahora que

ha pasado tiempo, al interior de una prisión ¿Qué ocurrió después? Al ser una pareja muy joven y sin un buen empleo, tuvieron que vivir con la suegra, donde comenzaron los “problemitas”, porque ésta interfería demasiado en la relación. Un tanto molesta, me dijo: “como que ella me hacía sentir menos, por el lugar donde trabajaba mi mamá. Decía: ¡Ay!, su mamá trabaja en una cantina, y que mira, que al rato, si ella esto, y tienes que vivir con todo eso”. La reacción de Blanca Estela ante esta situación fue hablar con él; le dijo: “¿sabes qué?, mejor ahí nos vemos, porque pues tú vives conmigo, pero sigues con tu mamá, y el estar aquí a nada nos va a llevar”, y se separaron.

Después de un tiempo se juntó con otro “muchacho” –su segunda pareja– el problema con él fue que era adicto a las drogas, cosa que ella desconocía hasta que vivió con él. “Al ir conviviendo –me dijo– me fui dando cuenta de cómo era porque, prácticamente, me fui con él sin conocerlo”. Porque según ella, nunca tuvo el apoyo de su mamá; esperaba que le dijera algo como: “sabes qué, te separaste del papá de tu hijo, pues yo te voy a ayudar, yo te voy a apoyar, cuenta conmigo. ¿Sabes qué?, déjame al niño y tu vete a trabajar”. Sin embargo, esto no sucedió debido a que su mamá cambió su forma de ser con ella: “y pues no sé si fue, también, por todo lo que pasó”, me expresó con cierta duda. Hasta ahora, recluida en un CERESO, supo que “la patrona” de su mamá –la dueña del bar donde trabajó un tiempo– “la vendía”. Es decir, Blanca Estela se refiere al hecho de que su mamá, por la necesidad económica, tuviera que prostituirse “y, a lo mejor, tal vez, todo eso tuvo algo que ver con que ella cambiara”.

Para contarme de su tercera pareja, se refirió a la historia de la mudanza con los abuelos, pues en ese tiempo,

fue justo cuando lo conoció. Al inicio, este otro hombre –el papá biológico de sus dos hijas– se portaba muy bien con ellas, incluida la propia Blanca Estela, así como con su niño. Según me dijo: “lo quería como si fuera suyo”; pero con el tiempo se volvió muy celoso, tanto, que había veces que “se ponía bien enojado” cuando Blanca Estela se tardaba un poco al ir a la tienda:

Me acuerdo que una vez, vino el esposo de mi hermana y me celó con él. Me empezó a decir muchas cosas. Entonces dije: no, sabes qué, ya estuvo, ya estoy cansada, ya estoy harta. A parte, no te pones a trabajar y ya estuvo, le dije. Y ya, pues nos separamos. Él seguía yéndome a buscar, pero yo dije: pues ya no. Yo trabajaba, pagaba la renta, pagaba todo; pero pues eran tres niños y no me alcanzaba, ¡pues! Y el papá de mi hijo me daba ciento cincuenta pesos nada más; no me alcanzaba ni siquiera para nada. Entonces sí era como muy difícil sacar todo adelante sin nadie, porque, prácticamente, no tenía el apoyo de nadie (Blanca Estela, entrevista narrativa, 14 de abril de 2011).

Así, duró “tiempcito sola, trabajando”; hasta que conoció a “otro muchacho” –su última pareja– el cual, al igual que los anteriores, se empezó a portar muy bien con ella. Sus niñas le decían papá. Me contó, un tanto afectada, que al principio de la relación “todo bien”; pero después de un tiempo –al igual que en las anteriores– todo comenzó a cambiar, a ser diferente. Hasta el grado de pensar: “bueno, lo voy a dejar, pero mis hijos van a sufrir lo que yo sufrí; mis hijos también van a pasar por todo lo que yo pasé”. Por eso decidió seguir con él hasta que, llegado un momento, comenzó a golpearlas a las tres. Al niño no porque se lo llevó a su papá;

le dijo: “¿sabes qué?, quiero que te quedes un tiempcito con el niño porque pues ahorita no puedo, se me hace muy duro, muy difícil, y ahorita no puedo”. Sus hijas no tuvieron esa suerte, porque su papá “andaba mal”, razón suficiente para no dejarlo al cuidado de las niñas.

Blanca Estela tiene los mismos años que yo. En la primera entrevista teníamos treinta y dos; ahora ya han pasado otros seis. Aunque no es una mujer que muestre signos claros de envejecimiento, las impresiones en su rostro –que se asoman discretas por el hecho de no contener una sola partícula de maquillaje– son una prueba manifiesta de que, ahí dentro, el tiempo transcurre desigual. El tiempo en reclusión se mueve, entonces, a velocidades más rápidas, tal como lo señala y advierte José Manuel Valenzuela (2009), con su noción de “tiempo social”. Para él, el proceso acelerado de envejecimiento:

[...] puede originarse en una enfermedad, un accidente, una pena, una tragedia, un descalabro, o mediante el exceso de tensión o miedo. Pero también ocurre por condiciones de vida desiguales, las cuales muchas veces implican carencias estructurales [...] condición que establece esperanzas, estilos y calidades de vida diferentes, así como distintas formas de envejecimiento. La intensidad del tiempo [...] se inscribe en el rostro y en el cuerpo, y participa en la definición de proyectos y expectativas personales y sociales (Valenzuela, 2009, p.23-24).

Dicha categoría trata de eliminar la visión generalizada de que el tiempo es uno y transcurre homogéneo; permitiendo, a su vez, vislumbrar condiciones de vida desiguales. Esta condición de desigualdad social, representada –entre otras

cosas— por el confinamiento en prisión, marca de forma significativa la vida cotidiana y presente de Blanca Estela. No obstante —como se muestra a lo largo de su trayectoria de vida— estos rasgos y dispositivos que favorecieron una forma desigual en sus condiciones reales de existencia, han estado presentes desde su infancia hasta hoy en día, cuando vive en prisión su vida adulta.

Narrativas de Violencia.

En estos relatos, donde se presenta de manera muy rápida y sintetizada la trayectoria de vida de Blanca Estela, aparecen algunos correlatos o narrativas de violencia. Tales narrativas, las entiendo como: “estructuras de significado donde la memoria, el lenguaje, los discursos, las palabras y los relatos ordenan y narran la experiencia de la violencia” (Oliveira, 2012, p.109). Dichos correlatos permiten reconstruir el mundo de vida de esta mujer, ese mundo que a las personas se nos presenta anticipadamente, y listo para entrar en él. En ese mundo donde todo significa algo.

Por así decirlo, nacemos en él. Vivimos en él y lo soportamos, y la intencionalidad viva de nuestro flujo de conciencia apoya nuestro pensar, por el cual nos orientamos prácticamente en este mundo de la vida, y nuestra acción, por la cual intervenimos en él (Schutz, 2003, p.137).

El mundo de vida de Blanca Estela se caracteriza, entonces, por la experiencia de haber vivido distintas formas o tipos de violencia. Pero sin duda, el acontecimiento más significativo que experimentó con respecto a estas vivencias fue el que la condujo a prisión. Me refiero al asesinato de sus dos pequeñas hijas de dos y tres años —“porque ellas dos se llevaban once meses de diferencia”— cometido (según consta en decla-

raciones oficiales) por su última pareja sentimental. Blanca Estela recordó y me contó, aun sorprendida, lo que él declaró:

Él está diciendo que yo no tengo nada que ver, que yo no les hice nada; pero como me quedé callada, por eso estoy aquí [en prisión]. O sea, la autoridad me está dejando mi delito como “homicidio”, no como omisión de cuidados, ni como complicidad. A ellos no les importó lo que yo pasé, todo lo que él me hacía; o sea, ellos me lo están tomando como si yo también lo hubiera hecho. Me lo están dejando como homicidio en grado de parentesco (*filicidio*) con todas las agravantes y me dieron cincuenta años. A él también, le dieron los mismos años que a mí (Blanca Estela, entrevista narrativa, 14 de abril de 2011).

Para la justicia y las leyes mexicanas, no obstante, Blanca Estela es igualmente culpable de este delito porque no dijo nada. Reafirmó abrumada: “por eso es por lo que yo estoy aquí, porque como soy la mamá de las niñas, y, además, [porque] me quedé callada cuando él las mató”. Me contó, entonces –mientras escuchaba atento y con cierto asombro– el relato sobre el homicidio de sus pequeñas hijas. Mencionó que “no fue igual con las dos niñas”; recordó, además, que “primero fue una y luego la otra”. En algún momento pensé que no podría ser capaz de escuchar el relato sin evidenciar alguna forma de expresar la sorpresa. “Yo sí estuve cuando pasó con la niña más chiquita”, me dijo y continuó:

Él le estaba dando de comer y la niña no quería comer. Entonces yo le decía: déjala, pues si no quiere comer déjala, al rato que le dé hambre ella va a querer comer. Yo nomás me acuerdo que la acostó y le tapó su boca, entonces yo quise ir

a levantar a la niña y cuando quise ir a levantarla, pues a mí me dio uno [*se refiere a un golpe*] y hasta allá fui a dar. Entonces, ya para cuando pude reaccionar –porque me alcancé a pegar en la nariz– agarré a la niña y ya no estaba respirando. Yo le dije a él: la niña ya no está respirando, y él trató de darle respiración de boca a boca, pero la niña ya no reaccionó (Blanca Estela, entrevista narrativa, 14 de abril de 2011).

Era demasiado tarde y Arlette ya había muerto; así se llamaba la más pequeña de las niñas. De Lupita, la mayor, no supo nada porque no estuvo en su casa cuando su pareja la asesinó. ¿Cómo puede ser eso? me pregunté en silencio, escuchando de pronto la respuesta:

No supe cómo pasó; no supe qué fue lo que hizo; no supe nada, absolutamente nada. Sí, porque cuando me detuvieron me enseñaron la foto de mi niña; ahí fue cuando yo dije: ah, pues ya sé lo que pasó con ella. Porque yo no sabía, porque él nunca me decía nada y yo no podía preguntarle que esto y que lo otro, porque me golpeaba (Blanca Estela, entrevista narrativa, 14 de abril de 2011).

Blanca Estela no supo nada del paradero de Lupita, hasta que fue detenida e interrogada; en ese momento se enteró de que “él la había aventado a un canal. Consiguió un auto, “prestado, porque en ese tiempo no tenía carro, y se la llevó hasta el canal *Tulichek*.¹¹ Ahí, “la amarró en un gato hidráulico

11 En dicho canal de la zona poniente de la ciudad de Mexicali son arrojados, muy a menudo, cuerpos humanos sin vida. Un sistema hidráulico que abastece, por lo menos, a dos ciudades y que es reconocido por los ciudadanos, más que como un espacio público recreativo, como un “cementerio de agua”.

–de esos de carro– y la aventó. Fue un seis de mayo cuando creyó deshacerse del cuerpo, pero “el mero diez de mayo, flotó la niña. Según me contó la abuela –madre de Blanca Estela– “fue un escándalo aquí, en Mexicali, cuando todo eso pasó”. Vino gente de todo el mundo a identificar el cuerpo para saber si era su hija o su familiar. A la otra, “la tenía enterrada en un lote; era la más chiquita”.

Blanca Estela no pudo decirle a nadie lo que les ocurrió a sus hijas porque tuvo miedo. Para muchas personas el miedo no es una razón suficiente para que una madre no proteja a sus hijos ¿Pero acaso todos han experimentado el miedo? ¿Y si la respuesta es afirmativa, saben identificar e interpretar su reacción ante él? ¿Saben, acaso, que hay distintos tipos de miedo? Aunque existen distintas formas en las que el miedo se expresa, los seres humanos –a través de la cultura– nos enfrentamos con un temor en segundo grado; un miedo que puede definirse como derivativo:

[...] un fotograma fijo de la mente que podemos describir (mejor que de ningún otro modo) como el sentimiento de ser *susceptible* al peligro: una sensación de inseguridad (el mundo está lleno de peligros que pueden caer sobre nosotros y materializarse en cualquier momento sin apenas mediar aviso) y de vulnerabilidad (si el peligro nos agrede, habrá pocas o nulas posibilidades de escapar a él o de hacerle frente con una defensa eficaz; la suposición de nuestra vulnerabilidad frente a los peligros no depende tanto del volumen o la naturaleza de las amenazas reales como de la ausencia de confianza en las defensas disponibles). Una persona que haya interiorizado semejante visión del mundo, en la que se incluyen la inseguridad y la vulnerabilidad, recurrirá de forma rutinaria (incluso en ausencia de amenaza auténtica) a

respuestas propias de un encuentro cara a cara con el peligro (Bauman, 2007, p.11-12).

Al asesinar a las dos niñas, él no se fue: “se quedó ahí conmigo –me dijo– o sea, cuándo él hizo eso, yo todavía duré tiempo conviviendo con él, por lo mismo, pues, porque él me amenazaba”, me relató angustiada. Sintióse un tanto culpable, me describió lo que este hombre hacía y le decía para generarle dicha emoción y asegurar su silencio: “él me golpeaba y me amenazaba con que también iba a matar a mi mamá y a mi familia, [por eso] yo me quedé callada”. Para ella, los golpes y las amenazas eran razón suficiente para paralizarse. Pensó en denunciarlo, pero no pudo. Por un momento se imaginó verlo detenido y sentenciado en prisión, pero no se atrevió a denunciarlo porque:

Decía: arriesgo a mi mamá a que le pase algo; porque todo el tiempo él me decía: *[su voz adquiere un dejo de soberbia]* sí, me van a encerrar pero ¿qué? de ahí voy a salir; con dinero salgo y les va a ir peor. Entonces, todo eso como que, psicológicamente, hacía que me frenara, que pensara las cosas: no, pues si lo va hacer –era lo que yo pensaba – porque si le hizo eso a mis hijas no se va a detener ante nada (Blanca Estela, entrevista narrativa, 14 de abril de 2011).

“Sentía que ya no respiraba”, me dijo un tanto aturdida por los fuertes recuerdos que le producía la entrevista, apareciendo en su relato, nuevamente, una muestra significativa de violencia. Dicha violencia lograba paralizar –a través del miedo– tanto su acción como sus decisiones: “prefiero verte muerta a que te vayas; prefiero tenerte aquí, al lado de mí, aunque estés helada y aunque estén los puros huesos, pero

aquí te vas a quedar conmigo”. Constantemente la amenazaba diciéndole: “a mí se me va a hacer tan fácil: nada más voy y le echo un cerillo al tanque de gas del carro y ahí explotan, ahí se mueren todos”. Considerando eso y ante el temor de la muerte, entendida como lo “Irreparable... Irremediable... Irreversible... Irrevocable... Sin reversión o remedio posible... El punto sin retorno... El final... Lo definitivo... El *fin de todo*” (Bauman, 2007, p. 45), Blanca Estela se quedó inmóvil, se volvió incapaz de enfrentar semejante problema.

Esta muestra de violencia psicológica¹², representada entre otras cosas, por la explícita amenaza de muerte, revela el miedo que su última pareja era capaz de infundir en la psique de Blanca Estela ¿Quién no tiene miedo a la muerte? El miedo a la muerte existe porque al morir, todo deja de ocurrir; porque todo lo que alguna vez fue, ya no será. La muerte nos descubre, entonces, vulnerables, tal como le sucedió a ella, al grado de quedar paralizada. Por eso, sin saber qué hacer, se preguntaba: ay, no ¿qué hago? Lo único que Blanca Estela era capaz de hacer –cuando podía “escaparse” un rato– era abrazar a su mamá llorando intensamente, y decirle que la quería mucho. Recuerda que cuando la abrazaba no podía hacer otra cosa que estar “llore y llore”, lo que desataba la preocupación de su madre al preguntarle: “¿qué tienes?, ¿qué tienes?, no llores”. Con respecto a este tema, recordó un ejemplo y me dijo:

12 Forma de maltrato manifestada con gritos, insultos, amenazas, prohibiciones, intimidación, indiferencia, abandono afectivo, celos patológicos, humillaciones, descalificaciones, chantajes, manipulación y coacción. Tipo de control del otro al provocarle sentimientos de devaluación, inseguridad, minusvalía, dependencia, y baja autoestima.

Me acuerdo que una vez me quise ir de la casa y me alcanzó, él estaba dormido, pero se alcanzó a dar cuenta que me salí de la casa. Me agarró, me subió al carro y me dijo: ah sí, con que te quieres ir, como vivía cerquita de la casa de mi mamá –vivíamos en San Vizcaíno, allá por el lado de la “Coca-Cola”, yendo para la [Av.] Lázaro Cárdenas– entonces, se quedó buen rato cerquita de la casa de mi mamá, esperando a que mi mamá saliera. Cuando vio que mi mamá salió, le dejó ir el carro encima, nomás que mi mamá alcanzó a verlo y se alcanzó a hacer para un lado, si no, si la hubiera atropellado. Que yo sepa, él no consumía drogas. (Blanca Estela, entrevista narrativa, 14 de abril de 2011).

Si no estaba bajo el efecto de alguna droga ¿qué ocurrió?, ¿por qué un hombre que se porta amable y cariñoso cambia su actitud, después de transcurrido un tiempo? No pasó mucho después de que Blanca Estela y este hombre se conocieran y decidieran vivir juntos para que, devorando cualquier expectativa de un amor romántico, este sujeto la golpeará junto a sus dos hijas. Esto lo evidenció ella cuando me contó sufriendo que, al cambiar de actitud: “obligaba a mis niñas a que comieran; las golpeaba, me golpeaba a mí [baja la voz, como si me lo estuviera diciendo en secreto]; y todo empezó a cambiar y, en una de esas, él mató a mis dos hijas”.

¿Cómo puede ocurrir esto? se preguntan quiénes, lejos del mundo de vida de esta mujer, no han experimentado una situación parecida. No hay que olvidar que la joven Blanca Estela tenía escasos 22 años cuando se produjo el “felicidio” de sus hijas. Calculó: “si él es un año menor que yo, yo tenía como veintidós años, veintiún años, más o menos”. ¿Pero cómo comprender tan incomprensibles actos, si

la propia protagonista de esta historia no tiene respuesta de lo acontecido? Me dijo:

Yo siempre le preguntaba a él: –porque le digo que todavía duramos tiempo conviviendo– pero ¿por qué lo hiciste? dime; yo quiero tener un motivo, una razón; ¿qué te hicieron mis hijas para que tú hicieras eso? No me decía nada. Cuando yo le preguntaba, a veces me golpeaba [*su voz se quiebra*], y hay veces que yo digo: pues quiero saber por qué, quiero tratar de comprender por qué, de entender qué fue lo que le pasó, porque se portaba muy bien (Blanca Estela, entrevista narrativa, 14 de abril de 2011).

Él fue la última persona con la que Blanca Estela estuvo antes de ser detenida. Ahora, está por cumplir doce años reclusa en prisión.

Conclusiones.

La trayectoria de vida narrativizada en este texto, es una reconstrucción significativa del mundo de vida de Blanca Estela. En él ha aparecido el poder constantemente, manifestándose en su contra casi siempre: desde su propia familia, hasta la institución carcelaria donde se encuentra privada de su libertad y en la cual se mantendrá así, hasta que cumpla setenta y seis años de edad. De ahí la importancia de interpretar las narrativas de violencia, que dan muestra –además de la muerte de las dos pequeñas hijas de Blanca Estela– del maltrato, la exclusión y las violencias a las que ella misma fue sometida a lo largo de toda su vida, en libertad y hasta el día de hoy, reclusa en prisión.

Me parece que, ante lo complejo que significa la interpretación de la violencia, y ante la aparente pérdida o, mejor dicho, en la difícil búsqueda del *sentido* de tan “monstruosas” como tan “humanas” acciones, es necesario considerar a los actores mismos. Se destaca así, la exposición de los relatos obtenidos por sobre la explicación positivista para, con ello, abrir la interpretación a los lectores. De ahí lo interesante de la producción de narrativas, potencialmente útiles para el análisis en este tipo de investigación, debido a que “[...] nos muestran distintas reconstrucciones de cómo son percibidas las trayectorias de exclusión social por parte de las subjetividades que las han vivido” (Biglia y Bonet-Martí, 2009, p.18).

Las narrativas de violencia, muestran las trayectorias de vida de muchas mujeres como Blanca Estela, inmersas en un sistema patriarcal caracterizado por relaciones desiguales de poder. Brindan, además, la posibilidad de reflexionar en torno al machismo, al abuso (en el que siempre está presente la desigualdad de género), pero sobre todo en lo referente al poder patriarcal: “estructura estructurante de desigualdad entre hombres y mujeres, sistema de clasificación social, y sistema sexo-género, reproductor de inequidad, de poder y de condiciones sociales, económicas y culturales” (Valenzuela, 2012, p.58). Se puede observar, entonces, que dichos rasgos influyen de manera significativa en la cadena de violencias, injusticias y exclusiones que terminan por privar a muchas mujeres de su libertad.

Estas narrativas visibilizan las situaciones a las que Blanca Estela ha estado expuesta desde pequeña. Historias de violencia física, sexual, psicológica, económica, simbólica, y de la que fue objeto, como se ha visto, por parte de su propia

familia y parejas sentimentales. Sobre todo, historias donde aparece la dominación masculina, una forma en la que se reviste la violencia simbólica, caracterizada por ejercerse sobre “otro” con su consentimiento. Es una acción racional en donde quien domina ejerce un modo de violencia indirecta en contra de los dominados, quienes, al ser inconscientes de tales prácticas en su contra, se convierten en cómplices de su dominación (Bourdieu, 2000). Esto implica, necesariamente, una mirada naturalizada conformada de esta manera, debido a la interiorización de las relaciones de poder entendidas como naturales.

La trayectoria de vida de Blanca Estela, reflejada en sus narrativas de violencia, es un ejemplo, además, de otras trayectorias de mujeres presas en los distintos centros de reclusión en México. Mujeres que están atravesando por un amargo capítulo en sus vidas al protagonizar historias fuertes, historias pasionales, de injusticia y culpabilidad; pero sobre todo de mucha indiferencia y abandono social. No es, entonces, un secreto que en la familia se ejerce violencia, no es, tampoco, un descubrimiento de una realidad reciente; sin embargo, me puedo arriesgar al señalar que la experiencia vital de Blanca Estela tuvo algo o mucho que ver, probablemente, con el desenlace fatal que representa el homicidio de sus dos hijas y, como consecuencia, su reclusión en prisión. En ese sentido, pienso que más que una desviación “el acto violento puede entenderse como un comportamiento conforme, explicable desde una dinámica de grupo y compulsión de roles, que permite desplazamientos valorativos sin que medien sentimientos de culpa por transgredir el tabú de matar” (Restrepo, 2005, p.15).

REFERENCIAS

- Amara, G. (1998). *Cómo acercarse a... La violencia*. México: CONACULTA.
- Azaola, E. (1997). Mujeres sentenciadas por homicidio en la ciudad de México en *Papers* (51), México: CIESAS, Recuperado de: <http://www.raco.cat/index.php/papers/article/viewFile/25436/61209>
- Bachelard, G. (1997). *La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*. México: Siglo XXI.
- Barthes, R.; Greimas, A.; Bremond, C.; Gritti, J.; Morin, V.; Metz, C.; Genette, G. (2008). *Análisis estructural del relato*. México: Ediciones Coyoacán.
- Bauman, Z. (2007). *Miedo líquido. La sociedad contemporánea y sus temores*. Traducción de Albino Santos Mosquera. España: Paidós.
- Beck, U. (2002). *La sociedad del riesgo global*. España: Siglo XXI.
- Beriain, J. (Comp.) (1996). *Las consecuencias perversas de la modernidad: Modernidad, contingencia y riesgo*. Barcelona: Anthropos.
- Biglia, B. y Bonet-Martí, J. (2009). La construcción de narrativas como método de investigación psico-social. Prácticas de escritura compartida, en *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 10 (1), Recuperado de: <http://nbnresolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs090183>.
- Blas, M. (s/f). *Madres filicidas*. México: UAM.
- Boscán, R. y Reyes, A. (2011). *Dos estudios de casos de mujeres filicidas recluidas en instituciones del Estado*. Tesis de Licenciatura. Caracas: Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, UCV.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Segunda Edición. Traducción de Joaquín Jordá. España: Anagrama.
- Bourdieu, P.; Chamboredon, J. y Passeron, J. (2002). *El oficio de sociólogo*. Argentina: Siglo XXI.
- Cámara de diputados del H. Congreso de la Unión (2017). Art. 323, Capítulo IV Homicidio en relación del parentesco o relación en *Código Penal Federal*, última reforma DOF 26-06-2017, México, Recuperado de:

- http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/9_260617.pdf
- Chárriez, M. (2012). Historias de vida: Una metodología de investigación cualitativa, en *Revista Griot*. [En Línea] 5 (1), Puerto Rico: UPR Recuperado de: <http://revistagriot.uprrp.edu/archivos/2012050104.pdf>
- Cravero, C. (2012.). *Mujeres, encierro carcelario y educación: el caso de los talleres universitarios en una cárcel de máxima seguridad para mujeres*. Informe final de Tesis de Maestría. Argentina: Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba.
- De Barbieri, T.; Malvido, E. y Torres, A. (1987). El filicidio: tema que horroriza en *Revista Interamericana de Sociología*, 1 (3), 237-250.
- De la Espriella, R. (2006). Filicidio: una revisión en *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 35 (1), 71-84.
- Eurípides (1993). *Las diecinueve tragedias*. Versión de Ángel Ma. Garibay. México: Porrúa.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata – Paideia Galiza Fundación.
- Fromm, E. (2009). *Anatomía de la destructividad humana*. México: Siglo XXI.
- Giddens, A. (1994). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza.
- Giddens, A. (2000). *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. España: Taurus.
- Giddens, A. (2000b). *Sociología*. Tercera edición. Madrid: Alianza.
- Giddens, A. (2006). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Giménez, G. (2006). "Para una teoría del actor en las ciencias sociales. Problemática de la relación entre estructura y 'agency'", en *Cultura y representaciones sociales*. México: UNAM, 1 (1), Recuperado de: <http://www.culturays.org.mx/revista/num1/gimenez1.pdf>
- Guber, R. (2015). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. México: Siglo XXI.
- Lamas, M. (2003). Cultura, género y epistemología en Valenzuela, José Manuel (Coord.), *Los estudios culturales en México*. México: FCE - CONACULTA.
- Lipovetsky, G. (2000). *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Decimotercera edición. España: Anagrama.

- Martínez, A. (2008). El vuelo de la alondra: Violencia sistémica y familiar, en *Sociedad y Utopía, Revista de Ciencias Sociales* (31), 125-140.
- Monsiváis, C. (2003). De cómo vinieron los estudios culturales y a lo mejor se quedan en *Revista Iberoamericana, Los estudios culturales latinoamericanos hacia el siglo XXI, LXIX* (203), 417- 424.
- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones de Serge Moscovici, en *Athenea Digital*, (2), 1-25. Recuperado de: <http://blues.uab.es/athenea/num2/Mora.pdf>
- Muñiz, R. (2015). Abandonan familiares a 7 de cada 10 reclusas por ser mujeres en *Animal Político*, 22 de diciembre de 2015, Recuperado de: <http://www.animalpolitico.com/2015/12/abandonan-familiares-a-7-de-cada-10-reclusas-por-ser-mujeres/>
- Olivera, J. (2012). *De entre lo malo, lo justo. Narrativas de violencia, sicarios y trayectorias de vida*. Tesis de maestría. México: Instituto de Investigaciones Culturales-Museo, UABC.
- Ons, S. (2009). *Violencia/s*. Argentina: Paidós.
- Orozco, G. y González, R. (2012). *Una coartada metodológica. Abordajes cualitativos en la investigación en comunicación, medios y audiencias*. México. Tintable.
- Palomar, C. y Suárez, M. (2007). Los entretelones de la maternidad. A la luz de las mujeres filicidas en *Estudios Sociológicos XXV* (74), 309-340.
- Restrepo, L. (2005). *Viaje al fondo del mal*. Bogotá: Taurus.
- Schutz, A. (1989). *La Construcción significativa del mundo social*. Barcelona: Paidós.
- Schutz, A. (2003). *El problema de la realidad social*. Segunda Edición. Buenos Aires: Amorrortu.
- Schutz, A. y Luckmann, T. (2003). *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Segato, R. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*.

Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

Valenzuela, J. (2012). *Sed de mal. Femicidio, jóvenes y exclusión social*. México: El Colegio de la Frontera Norte – Universidad Autónoma de Nuevo León.

Valenzuela, J. (2009). *El futuro ya fue. Socioantropología de l@s jóvenes en la modernidad*. México: Casa Juan Pablos.

Weber, M. (1964). *Economía y sociedad*. Segunda edición. México: FCE.

LUGARES MARCADOS POR LA MASACRE.
MEMORIA Y RESISTENCIA EN UN CONTEXTO
DE VIOLENCIA

Lilian Paola Ovalle

Alfonso Díaz Tovar

Adolfo Soto Curiel

*L*a *masacre*, es una figura que al igual que *la desaparición* o su contraparte *la fosa*, son nociones que, en México, en la última década, se han incorporado a la cotidianidad de ciudades, pueblos, colonias y comunidades. La *masacre* es entendida como un acontecimiento en el que un sujeto o grupo armado asesina a varias personas que se encuentran indefensas. Si imaginamos un espiral de las violencias donde como punto de partida podemos ubicar el prejuicio y como punto excesivo el genocidio, podemos ubicar la *masacre* como una expresión de violencia extrema –como la *desaparición* y las *fosas*- que sólo cobran vida social en contextos de conflicto y guerra.

En México, aún son escasos los estudios en los que se aborde y analice el fenómeno de la *masacre*, a pesar de que cómo lo demuestra el informe realizado por el Centro de Investigación y Desarrollo Económico (CIDE), las *masacres* no son eventos aislados. En este informe designan como *masacre* a los eventos en los que son asesinados más de diez personas, e identifican que en el periodo del 2006-2011 se registraron 68 eventos de este tipo.

Sin embargo, en este texto presentamos solamente siete lugares que fueron escenario de una masacre.

La selección no ha sido exhaustiva, los espacios seleccionados coinciden en dos hechos: Han sido marcados con distintos gestos físicos, en algunos casos con monumentos, y actualmente son escenario de prácticas de conmemoración y de resistencia a la injusticia, el olvido y la impunidad. Se abordan en este texto: La masacre de Creel (2008, 13 víctimas, entre ellos un bebé), la masacre de Villas de Salvatcar, Ciudad Juárez (2010, 15 víctimas), la masacre de San Fernando, Tamaulipas (2010, 72 víctimas), la masacre de Allende, Coahuila (2011, con un número hasta ahora indefinido de víctimas), la masacre del Casino Royal, en Monterrey (2011, con 52 víctimas, entre ellas dos mujeres embarazadas), la masacre de Lagos de Moreno, Jalisco (2013, con seis víctimas) y la masacre de Ayotzinapa (2014, 9 jóvenes asesinados y 43 desaparecidos).

Este texto es el resultado de un trabajo de investigación etnográfico en el cuál identificamos estos siete casos indagando espacios sacralizados como lugares de memoria (Nora, 2009), habitados por intensas prácticas afectivas y de conmemoración de sus víctimas. Como se observa en el cuerpo de este capítulo, a partir del trabajo de campo se pudo identificar otras coincidencias, se constató una especie de narrativa común. En todos los casos que se presentan aquí, existen unos elementos fácticos y discursivos que se repiten. Se trata del asesinato de varias personas en estado de indefensión. Las causas o los detonantes de dichos asesinatos, permanecen en la completa opacidad. En el discurso oficial, las víctimas son criminalizadas, y los hechos son presentados como ajustes de cuentas entre delincuentes. En todos estos casos, las narrativas de sus protagonistas seña-

lan la ineficacia o complicidad de instituciones estatales y la respuesta tardía de agentes del Estado como militares, policías, bomberos, ambulancias.

Finalmente, como se verá a continuación, otro de los elementos de una narrativa común en estas masacres, es la opacidad en los actores y su móvil. En estos casos se identifican a diferentes grupos del crimen organizado como los perpetradores de la masacre, sin embargo, es común detectar la participación directa o la colaboración con agentes del Estado como parte de los victimarios, o la participación de ex- agentes que fueron entrenados por el Estado.

Para detallar e ir tejiendo los lazos de esta narrativa común, este texto se divide en tres apartados. El primer apartado titulado *Investigación psicosocial e indisciplinada desde el conflicto*, expone algunos elementos metodológicos y contextuales de los datos que se presentan. El segundo apartado es el más extenso y se titula *Territorio herido, marcas espaciales de la masacre*. Aquí se presentan algunos relatos y datos etnográficos que relatan los procesos de reconstrucción, resistencia y memoria colectiva de las víctimas y las comunidades a partir de la masacre. En el tercer apartado titulado *Memoria y resistencia en el conflicto mexicano* se cierra el texto con unos apuntes y preguntas finales que pretenden condensar algunos de los signos y contenidos que debemos aprender de estos lugares, estas experiencias afectivas y de lucha por la justicia, la reparación y la no repetición.

Investigación psicosocial e indisciplinada desde el conflicto

El actual conflicto que se materializa en muchas regiones de México, implica un reto metodológico para un trabajo

etnográfico que, como este, pretende registrar y analizar las marcas y huellas que la violencia deja en los lugares donde se territorializa. No es un secreto, que en la última década, en México, las escuelas de ciencias sociales y humanidades, en especial las escuelas de antropología, prácticamente han restringido o prohibido la realización de trabajo de campo en muchas comunidades, en diferentes regiones. En el contexto de miedo y desconfianza que se vive, basta con ser ajeno a una comunidad y llegar haciendo preguntas de los temas más variados, para poner en riesgo la propia seguridad.

Partimos de un abordaje psicosocial y etnográfico de lugares que han sido epicentro de masacres. Esto supone la visita a diversas regiones y localidades de México, regiones que han sido testigos del sin sentido y el trauma, pero, sobre todo, supone la visita a regiones que en muchos casos siguen bajo el control de las redes transnacionales del narcotráfico y el crimen organizado.

Hablamos también de un abordaje indisciplinado. Esto supone el interés de realizar una investigación posicionada y militante, cercana a las víctimas. Para esto, aunque los autores que escribimos este texto pertenecemos formalmente a la academia, también conformamos un Colectivo de investigación interdisciplinario, espacio desde el cuál intentamos desmontar algunos usos y costumbres del mundo de vida académico, tales como el trabajo individual, el extractivismo epistemológico, la supuesta neutralidad, el culto al currículo, entre otros usos. En el seno de este colectivo, llamado RECO (Recordar, reconstruir, reconciliar)¹

¹ Para mayor información sobre el trabajo de investigación militante que realizamos, consultar : www.colectivoreco.org www.etno.mx

realizamos varios ajustes metodológicos encaminados al cuidado de: el rigor de los datos que construimos, el establecimiento de relaciones de correspondencia con los sujetos colaboradores de la investigación y el establecimiento de protocolos de autocuidado personal y emocional en el proceso de la indagación del trauma. Seguimos las propuestas de la etnografía breve, en la que se privilegian los periodos de estancia cortos para el trabajo de campo. En este tipo de diseños se considera fundamental el trabajo de planeación y de diseño metodológico (con guías de observación y de entrevistas) y de archivo documental antes de llegar a campo.

Además de las técnicas de observación y registro audiovisual, realizamos entrevistas con personas claves en cada uno de los lugares que presentamos. Entrevistar a sobrevivientes o familiares de víctimas de hechos violentos puede ser un ejercicio desgastante, tanto para el entrevistador como para el entrevistado. Indagar en el dolor y el trauma sin la cautela necesaria, puede derivar en la revictimización. Es por ello que, en este trabajo, la guía de la entrevista está encaminada a la construcción de lo que llamamos *testimonios de resistencia*. Aunque en nuestro encuentro con familiares de víctimas, activistas y miembros de las comunidades vecinas, siempre dejamos un espacio para la expresión del dolor, el miedo y la rabia; nuestro instrumento, y la batería de preguntas de las que partimos están más encaminadas a identificar las estrategias de supervivencia, de reconstrucción, de reconciliación y de resistencia que despliegan día a día estos actores.

Además de esbozar nuestro posicionamiento epistemológico y metodológico, antes de empezar a presentar las marcas territoriales de la masacre, también queremos

delinear algunos aspectos contextuales del actual conflicto violento que vive México al menos desde hace una década.

Para empezar, debemos señalar como sintomático, la ausencia de categorías que puedan explicar y nombrar de una manera satisfactoria, clara y contundente el actual episodio violento que se agudizó en México a partir de la declarada guerra contra las drogas, en el periodo presidencial de Felipe Calderón (2006-2012) ¿Cómo nombrar este periodo en el que seguimos instalados? Activistas, académicos, medios de comunicación, instituciones gubernamentales, vienen enunciado con diferentes nombres la violencia exacerbada que se vive en México. Quizá la noción más arraigada en el discurso público es la de “la guerra contra el narco” o la “guerra contra el crimen organizado”, que declaró el expresidente Felipe Calderón a los pocos días de iniciar su mandato. A pesar de que, durante el gobierno del actual presidente, Enrique Peña Nieto, se ha abandonado por completo este lenguaje de guerra, la política pública y la militarización del conflicto no ha variado. Por esta razón, aunque en el actual discurso oficial no se reconozca un contexto de guerra, aunque la violencia sea minimizada y presentada como una serie de eventos aislados y las víctimas sean ignoradas y silenciadas; la noción de guerra contra el narcotráfico aún se puede intuir en la opinión pública.

Sin embargo, para los movimientos sociales y algunos sectores de la academia mexicana es claro que la guerra contra las drogas no existe. La guerra contra el crimen organizado es una falacia. Por ello enunciamos este periodo doloroso por el que atravesamos en México buscando conceptos o ensayando nuevas categorías que permitan llenar los vacíos en el lenguaje de las ciencias sociales y humanidades para comprender el horror: *Estado de emergencia nacional*

(Sicilia, Vázquez; 2016), *Capitalismo gore* (Valencia, 2010), *narcoguerra* (Illades y Santiago, 2014), *narcomáquina* (Reguillo, 2011), *Violencia de Estado* (Calveiro, 2012; Aguayo, 2015), *Reorganización hegemónica* (Calveiro, 2012), *Narcoviolencia* (Ovalle y Díaz, 2014) *Guerra de despojo, o Cuarta guerra mundial* (Esteva, 2013).

“No estamos frente a una guerra contra el narcotráfico” afirma tajantemente la politóloga Pilar Calveiro. “Esto supondría dos bandos en lucha a muerte: gobierno y narcos”. Sin embargo, sabemos que, en el contexto actual mexicano, está demostrada la interpenetración social, cultural, económica y política entre el gobierno, el crimen organizado y la sociedad. (Calveiro, 2012, p.218). Mas aún, esta autora nos recuerda que:

la guerra contra el crimen es una construcción del poder global por cuanto éste crea las condiciones para el desarrollo de un fenómeno inicial que luego reproduce y multiplica. La guerra contra el crimen es funcional a las actuales formas de organización, acumulación y concentración del neoliberalismo. En ambos casos se construye desde una perspectiva bélica un problema de orden social y político... Esta “guerra” tiene el objeto de justificar la violencia estatal necesaria para intervenir, haciéndola funcional al sistema global (Calveiro, 2012, p.170).

Andreas Schedler (2015) afirma que México está viviendo un periodo de “Guerra civil económica”. Según este autor, las definiciones tradicionales en la ciencia política hablan de guerras civiles cuando las confrontaciones entre un grupo armado y el Estado, o entre varios grupos armados dentro de un país causan un mínimo de mil muertos al año.

Esto implica siempre un enfrentamiento armado recíproco, con víctimas en los diferentes grupos que se confrontan (Schedler, 2014, p. 45-46).

Para Schedler (2014), reconocer la existencia de una guerra civil económica en México es *conceptualmente* correcto, ayuda a comprender los datos *empíricos* de la microviolencia, es fructífero en términos *teóricos y analíticos*, pero sobre todo es fructífero en términos *políticos* porque este reconocimiento resignifica el lugar de las víctimas de esta guerra. Reconocer la existencia de una guerra civil económica es distanciarse del discurso oficial que trata a nuestras muertes y nuestros desaparecidos como “daños colaterales” o cubriéndolos con el manto del estigma y la sospecha, con el famoso “en algo andaba”, “por algo los mataron”, “por algo los desaparecieron”. Schedler nos recuerda que, aunque la guerra civil clásica persigue motivos ideológicos o busca el poder Estatal, el contenido político no es una parte esencial del concepto de guerra civil. Identificar la existencia de una guerra civil económica es fructífero en términos analíticos y teóricos, ya que, según este autor, hay muchas cosas que podemos aprender de la literatura sobre guerras civiles en tanto que empíricamente, además de las obvias diferencias entre las guerras civiles políticas y las económicas, también hay similitudes profundas. (Schedler, 2014, p.49-51).

Coincidimos con estos cuatro argumentos del autor, aunque su propuesta conceptual no haya tenido mucho eco ni haya generado un consenso al momento de nombrar el conflicto violento en México. Todavía hay quienes consideran que es desproporcionado hablar de una guerra, aunque el número de muertes violentas, desapariciones, masacres y violaciones de los derechos humanos por parte del Estado coincidan con lo que sugiere esta categoría.

Se trata de una violencia asociada a la dinámica de redes locales y transnacionales de producción y tráfico de drogas, pero que no se acota exclusivamente a dicha mercancía. Por esto en el discurso público y académico se habla también de “crimen organizado”, reconociendo así que por estas redes circulan y se dinamizan otras “mercancías” asociadas íntimamente a la necropolítica: Armas, cuerpos humanos, órganos, entre otros.

Señalamos entonces, que las masacres que se abordan en este texto, surgen en el periodo posterior a la militarización de la “guerra contra el narcotráfico” iniciada por el expresidente Felipe Calderón y continuada por el actual presidente Enrique Peña Nieto. Se trata de una violencia que crece exponencialmente como resultado directo de una política de prohibición de las drogas. Es una violencia difusa y ambigua donde en muchos de los casos no se pueden establecer límites claros entre los agresores y el Estado o entre los agresores y las víctimas. Es una violencia que, en la última década, se ha espectacularizado en el espacio público y en las redes sociales, evidenciando así la impunidad de la que gozan los diferentes actores del conflicto, y aumentando el impacto social y el trauma en las comunidades y sociedades en las que se asienta.

Territorio herido, marcas espaciales de la masacre

Si entendemos que el territorio como la piel de la sociedad, podemos reconocer las heridas que se distribuyen por las diferentes regiones México. En este apartado mostramos sólo algunas de estas heridas. Verlas, observarlas, detallarlas es importante. Sus marcas gritan lo que los discursos oficiales callan y, en algunas ocasiones, intentan borrar y

olvidar. Por ello, este apartado se presenta como un ensayo visual. La imagen aquí no aparece para ilustrar los relatos o los testimonios. Por el contrario, la imagen aquí es un dato que, al tejerse con el texto, comunica y evoca elementos – como las sensaciones, emociones y los afectos que construyen y habitan estos espacios- que difícilmente se pueden expresar en el texto escrito y en los relatos etnográficos que se presentan a continuación.

Masacre Creel, Chihuahua.

El 16 de agosto del 2008 un “comando armado” (grupo de sujetos armados y encapuchados), arribó al poblado en varias camionetas y disparó contra un grupo de jóvenes que se encontraba departiendo en el espacio público, después de salir de una carrera de caballos. En esta masacre fueron asesinados 12 jóvenes y un bebé.



Plaza de la Paz, Creel Chihuahua
Fuente: Trabajo de Campo, Colectivo RECO

“Había mucha confusión aquí en el pueblo. Yo tomé mi camioneta y me fui a la plaza. Desde que me monté en la camioneta me fui pensando que tendría que pelear con la policía para que me dejara pasar. Peleaba interiormente, me imaginaba que estaría acordonada el área. -Pero les voy a exigir que me voy a meter por dos razones, una soy sacerdote tengo derecho a auxiliar a la gente así esté viva o que esté muerta y los familiares y dos, soy presidente de una comisión de derechos humanos. Me repetía. Pero cuando por fin llegué no vi a nadie, ni un policía, nada. Hasta que llegué ya a la plaza donde había sido la masacre y nada. Ni un policía, ni una ambulancia, ni una patrulla, ni un militar. Era una escena aterradora. Los familiares llorando me veían y me mostraban a sus hijos. Lo más duro fue encontrarme al papá con su hijo, con su bebé, según pude rehacer la escena yo creo que él lo traía en los brazos y cuando empezó la balacera debió haber protegido a su hijo y dar la espalda, porque tenía toda la espalda despedazada, toda abierta.... todos nos quebramos, me quebré yo con ellos, lloraba con ellos. Pero tenía que reponerme y empecé a tomar aire, a tomar aire, aire, aire, Y estuve allí cuatro horas, esperando que llegara alguien del Estado, cuidando que no tocaran ni se llevaran los cuerpos, que no alteraran la evidencia” Nos narra el padre Pato, sacerdote Jesuita, y defensor de los derechos humanos en Creel. (Padre Pato, comunicación personal, entrevista semiestructurada, Junio del 2015)

Desde entonces, familiares de las víctimas, miembros de la comunidad de Creel y asociaciones civiles que velan por los derechos humanos, se propusieron luchar contra la impunidad y contra el olvido.

En los primeros meses después de la masacre, la plaza se llenó de diversos artefactos de memoria, flores, velas,

fotografías, cartulinas con mensajes. Los familiares habitaban este lugar y ejercían allí su derecho al duelo público. Sin embargo, a partir del primer aniversario de la masacre, empezaron las negociaciones con gente de la Procuraduría del Estado con el ánimo de construir allí una plaza de la paz, un lugar para conmemorar a sus víctimas. Después de varias reuniones y pláticas con los arquitectos, se construyó una plaza. Actualmente este lugar ha sido intervenido y los familiares intentan cuidar y reapropiarse del espacio. Se visita especialmente cada 16 de agosto cuando, cada aniversario, sale de allí la marcha con la que se conmemora a las víctimas y se le reclama al Estado por la impunidad en la que siguen hasta el día de hoy estos asesinatos.



Plaza de la Paz, Creel Chihuahua
Fuente: Trabajo de Campo, Colectivo RECO

En la entrada de la plaza de la paz hay una gran placa donde irónicamente se lee: “El amor y la verdad se dan cita, la

justicia y la paz se besan, la verdad brota de la tierra y la justicia se asoma desde el cielo”



Villas de Salvárcar, Ciudad Juárez
Fuente: Trabajo de Campo, Colectivo RECO

Ante la situación de violencia que se vivía en Ciudad Juárez, un grupo de padres decidió que la celebración que planeaban sus hijos debía realizarse en su fraccionamiento. Para evitar el peligro de que sus hijos asistieran a un antro, realizaron una fiesta en medio de su comunidad, donde pudieran cuidarlos. Sin embargo, la noche del 30 de enero del 2010, tres padres murieron protegiendo a sus hijos, y otros 12 jóvenes fueron asesinados junto con ellos, cuando un “comando armado” arribó y disparó contra los más de 60 jóvenes entre los 13 y los 20 años que allí convivían.

En esta ocasión, fue Felipe Calderón quien criminalizó a las víctimas. Se trataba de un “ajuste de cuentas”, sentenció. En los tres años anteriores era notorio el incremento de las muertes violentas, de la expresividad de la violencia en los

cuerpos, y el aumento de las desapariciones. Sin embargo, las víctimas no tenían mucha visibilidad en los medios de comunicación. Parecía que el discurso oficial de que “en algo andaban” se había asumido como verdad, y en la opinión pública estaba muy asentada la idea de que hay víctimas que no nos deben doler. La masacre de Villas de Salvarcar significó un parte aguas en este discurso de la supuesta guerra contra las drogas.

Los padres y familiares de los jóvenes asesinados, enfrentaron el clima de miedo y terror, y empezaron a sacar de sus casas mesitas, con los trofeos de sus hijos, con sus diplomas, con sus fotos, con sus boletas de trabajo, con sus calificaciones. Ellos no son unos delincuentes, gritaban en silencio. Estos pequeños y silenciados actos, que aparecieron poco en los medios de comunicación internacionales, y en menor medida nacionales, lograron incluso que Felipe Calderón se retractara de sus declaraciones y visitara Juárez días después de la masacre.

Dos acciones más incidieron en que los rostros de las víctimas y su dolor empezaran a conocerse en los medios nacionales e internacionales. Primero, la decisión de realizar un funeral y entierro colectivo, y segundo, la valentía de una de las madres de las víctimas, quien ante las cámaras encaró al presidente y le dijo que él no era bienvenido en Ciudad Juárez. A partir de la masacre en Villas de Salvarcar, la figura de la víctima empezó cristalizarse en la opinión pública.

Tuvo que pasar mucho tiempo para que los padres y miembros de la comunidad pudieran entrar en la casa que fue testigo de esta masacre. Sin embargo, hoy, seis años después, este lugar permanece como una herida abierta. Es un espacio sagrado, cuidado no sólo por los familiares, sino por toda una comunidad. Hay un débil cerrojo que se atra-

viesa fácilmente, el interior siempre está limpio, hay velas prendidas y olor a incienso.



Villas de Salvárcar, Ciudad Juárez
Fuente: Trabajo de Campo, Colectivo RECO

Entrar en esta casa es una experiencia corporal fuerte. El dolor y el trauma se sienten. Pero también quedan claros los lazos comunitarios y familiares que siguen cuidando, más allá de la muerte. Fotografías, cartas, peluches, flores; objetos llenos de significados y emociones que convierten este espacio en un auténtico lugar de resistencia contra el olvido que se impone.

Masacre de San Fernando, Tamaulipas.

¿Cómo pudo suceder? Es la pregunta que debemos plantearnos ante todos estos actos de barbarie y violencia extrema. Sin embargo, toda posibilidad de hallar un sentido a este periodo de violencia, se desplomó cuando a finales

de agosto del 2010 se supo del asesinato masivo de 72 migrantes en San Fernando, Tamaulipas ¿Por qué un cártel del crimen organizado asesina a representantes de uno de los grupos poblacionales más vulnerables de la sociedad? ¿Qué amenaza puede representar los migrantes para un grupo armado y violento como “Los zetas”²? ¿Dónde estaba el Estado mientras esto sucedía?



Rancho Huichazal, San Fernando Tamaulipas.
Fuente: Trabajo de campo, Colectivo RECO

Existen dos documentos que dan pistas importantes para comprender como pudo suceder esta masacre. Uno es el informe *Mas de 72*, del colectivo Periodistas de a pie, y otro es el Documento de trabajo de Aguayo (2016), titulado “En el desamparo. Los zetas, El estado, la sociedad y las víctimas de San Fernando, Tamaulipas (2010), y Allende, Coahuila

² Grupo armado al que se le adjudicó esta masacre

(2011)”. Artículo 19 junto a la Universidad Iberoamericana también ponen a disposición en la red una serie de documentos oficiales y averiguaciones alrededor de esta y otras masacres. La versión oficial emitida por autoridades mexicanas (Procuraduría General de la República (PGR); Secretaría de Marina, Secretaría de Defensa Nacional e Instituto Nacional de Migración), y sostenida a partir de las declaraciones contradictorias de uno de los sobrevivientes de esta masacre, es que fueron interceptados por un grupo armado, quien los trasladó a un rancho lejano donde los alimentaron y les preguntaron si eran exmilitares o habían pertenecido a alguna pandilla. Posteriormente les preguntaron si querían unirse y trabajar para ese grupo delictivo por 1000 dlls mensuales. Unos pocos aceptaron la oferta, los demás fueron asesinados en masa. El siguiente paso sería sepultarlos y desaparecerlos, pero gracias al grito de ayuda de uno de los sobrevivientes, representantes de la Marina mexicana llegaron antes para encontrarse con la dantesca escena de los 72 cuerpos de migrantes apilados. Como en las otras “verdades históricas”, este es el poco sostenible relato que se ha construido para explicar las causas de esta masacre.

Lo cierto es que tal y como lo señala el informe de Aguayo (2016), esta masacre no habría podido suceder sin que se conjugaran al menos tres factores: El control casi total del crimen organizado sobre esta región, la aguerrida disputa entre el Cártel del Golfo y los Zetas iniciada en enero del 2010 y la complicidad de algunos agentes del Estado, complementada con la indiferencia, ineficiencia y/o debilidad de otras dependencias. (Aguayo, 2016).

La masacre de Allende, Coahuila.

Los tres factores que plantea Aguayo (2016), también se señalan como determinantes en una de las masacres más ignoradas, acalladas e indescifradas del actual periodo violento en México. Para empezar en este caso no se tiene claro el número de víctimas. Los rumores fundados en las declaraciones de un testigo protegido en EE. UU. (Estados Unidos de América) hablan de al menos 300 personas víctimas de la masacre en Allende, aunque según el informe *En el Desamparo* (Aguayo, 2016) ante la PGJEC (Procuraduría General de Justicia del Estado de Coahuila), el número de expedientes por desaparición de este periodo es de 42.

Los detalles que se conocen de esta masacre son aterradoros, pero importantes para comprender la racionalidad tras estos actos de barbarie y, sobre todo, importantes para trazar una narrativa común con otras masacres. Del viernes 18 al domingo 20 de marzo del 2011, un comando armado de al menos 60 hombres estuvo en el pueblo perpetrando una misión cuyo objetivo era cobrar represalias contra uno de sus miembros, señalado por dar información a la DEA (Drug Enforcement Administration) y quedarse con dinero proveniente del tráfico de drogas. En el informe *En el desamparo* (Aguayo, 2016), se identifican cuatro etapas en el operativo: 1. Preparativos 2. Captura 3. Ejecución y destrucción de casas y ranchos 4. Manejo de los cuerpos.

En los preparativos, según las declaraciones, se instruyó a sicarios para que identificaran en el pueblo viviendas y ranchos habitados por miembros de la familia Garza. A los policías municipales se les ordenó detener a cualquier miembro de esta familia y entregarlo a representantes de “los zetas”, y no acudir a ningún llamado de auxilio que re-

cibieran. Posteriormente, las víctimas que aún se desconoce el nombre y el número, fueron capturadas y llevadas a uno de los ranchos donde fueron asesinados. Con maquinaria pesada se destruyeron y quemaron al menos 32 casas y 2 ranchos. Finalmente, según las declaraciones consignadas, los cuerpos fueron desaparecidos en dos lugares y siguiendo dos técnicas diferentes (Aguayo, 2016, p.14-15).



Allende, Coahuila
Fuente: Trabajo de Campo, Colectivo RECO

Actualmente, los estragos de esta masacre siguen palpables en el pueblo de Allende. No sólo en las casas y ranchos destruidos, también en la desconfianza, en el terror, en los límites que existen para recorrer tranquilamente sus calles, en las posibilidades de organización y acción social para construir caminos de paz y reconciliación. Las prácticas de memoria también están presentes. Ejemplo de esto es el sencillo monolito que se construyó como acto de conmemoración a las víctimas. La figura que evoca la “llama

eterna” del recuerdo y la lucha por la verdad, fue construida gracias al esfuerzo y coordinación de diferentes asociaciones civiles de víctimas que presionaron y gestionaron con agentes del Estado para que se construyera como un acto de reparación.



Fotografía 7. Allende, Coahuila
Fuente: Trabajo de Campo, Colectivo RECO

Masacre Casino Royal, Monterrey.

Uno de los ataques con mayor número de víctimas civiles en el contexto de “la guerra contra el narco” fue el que se perpetró el 25 de agosto del 2011 en el Casino Royal, en la ciudad de Monterrey. En plena tarde, un comando armado ingresó en las instalaciones de este centro de entretenimiento, causó intencionalmente un incendio y clausuró las escasas salidas de emergencia causando la muerte de 52 personas, dos de ellas embarazadas. Las líneas de investiga-

ción señalaban como culpables al grupo de narcotraficantes “Los zetas”. Sin embargo, el caso permanece abierto. Y aunque se han identificado y detenido a algunos “culpables”, el número de detenidos no corresponde con el estimado de sujetos que participó en este acto terrorista.



Casino Royal, Monterrey
Fuente: Trabajo de campo. Colectivo RECO

Actualmente las instalaciones del Casino Royal permanecen como un agujero vacío en medio de una zona de la ciudad en constante dinamismo, construcción, crecimiento y plusvalía. El ritmo rápido de la autopista y el flujo constante de la parada de camión que insensiblemente mantienen las autoridades municipales frente a las cruces que recuerdan a las víctimas, contrasta con el tiempo lento y pausado de la memoria. Sin embargo, la herida está allí, visible para quien quiera verla, inadvertible para los transeúntes distraídos y para quienes han naturalizado la violencia y el horror.



Casino Royal, Monterrey
Fuente: Trabajo de Campo, Colectivo RECO

Increíblemente, estas víctimas también fueron criminalizadas. Se les señaló como ludópatas, se les cuestionó porque ¿qué tenían que estar haciendo de ociosas jugando en la tarde? Estos señalamientos, el clima del miedo, y la heterogeneidad en el origen sociocultural de las víctimas, ha dificultado su organización. Sin embargo, un importante número de familiares se ha mantenido unido en la lucha por la justicia y la memoria. Incluso interpusieron una demanda de extinción de dominio con la intención de convertir este predio en un memorial, sin embargo, el veredicto favoreció al dueño del casino.

Actualmente los familiares no saben si esta herida abierta seguirá siendo respetada o si son ciertos los constantes rumores de que existe la intención de reactivar un casino en estas instalaciones. Se sienten burlados por el minúsculo y mimetizado monumento que el Estado construyó para conmemorar a sus víctimas, una vez que les fue

negada la posibilidad de resguardar este edificio como un lugar de memoria y de conciencia para el conjunto de la sociedad.

Por ahora, la marca de la masacre continúa palpable, resistiendo al olvido, a la impunidad, al dinamismo del capital que rodea su ubicación.

Masacre Lagos de Moreno, Jalisco.

Armando Espinoza, padre del joven Daniel Armando Espinoza, creía que nada podía ser peor que el momento en que supo que su hijo, que se encontraba desaparecido, había sido identificado en una fosa encontrada en Lagos de Moreno, su pueblo. Cuando recibió la llamada, sus esperanzas se vinieron abajo y sólo quedó el dolor. Al otro día debía ir por el cuerpo de su hijo al lugar que le señalaban las autoridades de la PGR. Sin embargo, la poca o nula preparación en atención a víctimas y la insensibilidad de los encargados estatales de estas diligencias, expusieron a este padre a una situación en la que creyó perder la cordura del dolor. Cuando le entregaron una pequeña caja de cartón con el sello del gobierno del Estado, Armando empezó a correr como loco y sin rumbo. Le faltaba el aire. Se le nublaron las ideas, no veía, no conocía a nadie. No sabe cuánto tiempo estuvo así, dando vueltas, como si ese movimiento lo distrajera de lo que no quería o no podía comprender, que lo que tenía en sus manos, en esa fría caja, era lo que quedaba del cuerpo de su hijo.

Días antes, en la madrugada del 7 de Julio del 2013 un comando armado arribó al poblado y detuvo (levantó decían las noticias) a seis jóvenes y un adulto. Para variar, las primeras declaraciones oficiales del presidente municipal fueron

que se trataba de personas involucradas con el crimen organizado, aunque dos años después pidió una disculpa pública y reconoció la inocencia de las víctimas. Los cuerpos de los jóvenes fueron trasladados al predio que funcionaba como abarrotes y que se conocía como “la ley del monte”. En este lugar los jóvenes fueron torturados, asesinados y desintegrados en ácido. Los familiares de las víctimas tuvieron acceso a las declaraciones de los detenidos y el recuerdo de los detalles del suplicio al que estuvieron expuestos sus seres queridos, los acompaña cada noche.



Fotografía 10. La ley del monte, Lagos de Moreno, Jalisco
Fuente: Trabajo de Campo, Colectivo RECO

Los cuerpos desintegrados de los jóvenes fueron encontrados en este predio y cuatro de ellos fueron identificados. Uno de aquellos restos, fueron los que le entregaron a Armando, cuando él esperaba que le entregarían un cuerpo al que podría enterrar. Hoy, Armando junto con otros padres, es un ejemplo de supervivencia y de resistencia. Desde en-

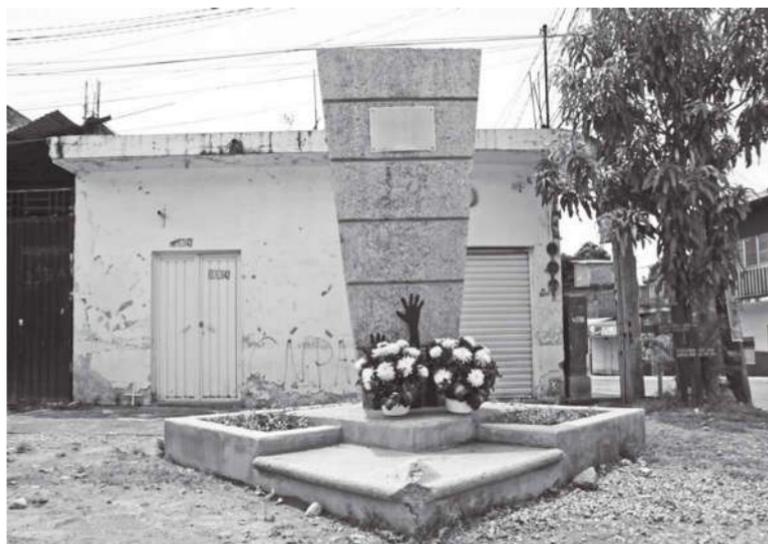
tonces, junto con los otros padres, sigue luchando por la memoria, la justicia y la no repetición. Actualmente, están esperanzados en el procedimiento que supuestamente está llevando la procuraduría del Estado para realizar la extinción de dominio y donar este predio a los familiares. Lo que esperan es que este lugar se convierta en un lugar donde puedan conmemorar y reivindicar la identidad de sus hijos. La identidad que intentaron borrar, desaparecer, criminalizar, negar y olvidar.

Masacre de los estudiantes de Ayotzinapa (2014).

Si la masacre de Villas de Salvaterra fue un parteaguas que permitió visibilizar y cristalizar la imagen de la víctima, la masacre de Ayotzinapa también constituye un parteaguas que permitió visibilizar y cristalizar en la opinión pública, la imagen del “narcoestado”. La noche del 26 de septiembre y la madrugada del 27 de septiembre del 2014, la policía del municipio de Iguala persiguió y disparó contra un grupo de estudiantes de la Escuela Normal de Ayotzinapa. De estos hechos, que resultan confusos y opacos hasta ahora, se registraron nueve personas asesinadas y 43 estudiantes que hasta hoy continúan desaparecidos.

En esta masacre, al igual que en las anteriores, se puede constatar la participación de agentes del Estado en colaboración con miembros del crimen organizado, la incapacidad, omisión o complicidad de las instancias institucionales encargadas de impartir la justicia, la criminalización de las víctimas, la impunidad, la lógica del engaño y la división de los colectivos de familiares y víctimas y el rechazo social a las versiones oficiales y “verdades históricas”. Sin embargo, estos hechos se convirtieron en un punto de inflexión en el

que se conjugaron todos estos elementos con una claridad y nitidez, que tal vez no se logró entrever en las masacres anteriores. Pareció que gran parte de la sociedad y de la comunidad internacional, hasta ese momento, podría empezar a ver una realidad que desde hace algunos años venía registrando cierta prensa comprometida, los informes de derechos humanos, las asociaciones de víctimas, la academia, el movimiento por la paz, entre otros.



Fotografía 11. Iguala, Guerrero
Fuente: Trabajo de campo, Colectivo RECO

Como es de esperarse, existen lugares específicos de la geografía de Iguala, terriblemente marcados por el dolor. Son dos los lugares que cuentan hoy en día con modestas marcas, hechas de concreto, pero que están ahí para que no olvidemos, para reclamar por la justicia y la no repetición. El primero es el lugar donde según el testimonio de los sobrevivientes, fueron emboscados y detenidos los camiones

que transportaban a los estudiantes. El segundo es el lugar donde fue encontrado el cuerpo sin vida y desollado del estudiante Julio César Mondragón.



Iguala, Guerrero

Fuente: Trabajo de Campo, Colectivo RECO

Memoria y resistencia en el conflicto mexicano

Los datos que se exponen en este breve capítulo son el resultado de un extenso y riguroso abordaje etnográfico y psicosocial. Si bien, no se puede negar que la psicología social ha construido un corpus teórico y conceptual que robustece el campo de los estudios de la memoria (Le Goff 1977; Fernández, 1994; Vázquez, 2001; Jelin, 2003; Nora, 2009; Piper, 2009; Doss, 2010; Mendoza, 2015;), urge que este aparato conceptual pueda ser instrumentado para comprender la compleja realidad de las actuales violencias que se viven en México.

Bajo la lupa del campo de los estudios de memoria, se pueden articular los relatos disidentes de las versiones oficiales de las masacres que aquí se presentan. Como se ha señalado, se puede identificar una narrativa común en todas estas masacres. No se trata de casos aislados como insisten en señalarlos las versiones oficiales. Al comprender la disputa de sentidos, inherente al proceso de la memoria colectiva, y en especial la disputa con quienes ostentan el poder (Estatal y privado, legal e ilegal), con quienes configuran cotidianamente la necropolítica (Mbembe, 2011), debemos reconocer que uno de los propósitos del campo de estudios de la memoria debe ser la articulación comprensiva de las diferentes violencias.

No se trata sólo de relatar los hechos. Lo realmente importante es que, a partir de la narrativa de estos dolorosos hechos, se evidencian las coincidencias que se tejen en estas masacres. Lo que importa es que el abordaje riguroso de estos casos permita advertir las narrativas históricas de impunidad en las que se inscriben, y sobre todo que podamos reconocer las coincidencias nacionales y globales. Las prácticas que se repiten una y otra vez. Se constata aquí ese terrible proceso mediante el cual se “desciudadaniza” y se desacredita la identidad de las víctimas, se construyen enemigos, se administra el miedo, se paraliza a la sociedad civil. Es la dinámica de los extractivismos neoliberales, de la lógica del despojo y de las vidas que se convierten en desechables bajo la lógica de estos poderes.

De allí la importancia de estos espacios de resistencia. Donde se insiste en poner rostro a las víctimas, en decir que esas vidas que fueron despojadas y borradas como si no valieran, eran fundamentales para sus seres queridos. Son espacios en los que se configura y se resguarda la me-

moria colectiva del horror. Es una memoria dolorosa. Es una memoria que indigna. Es una memoria que como vemos, puede ser aplastada en cualquier momento. Estos lugares pueden descuidarse y quedar en el abandono. Pueden reactivarse como abarrotes, como casino, como plazas de mercado público. Sin duda los poderes que enfrentan son gigantes y están armados. Es probable que la impunidad y el olvido triunfen pero, por ahora, estos espacios y sus prácticas vivas de conmemoración son heridas abiertas en el territorio mexicano, lugares con un enorme potencial para convertirse en lugares para una memoria reparadora y en resistencia.

REFERENCIAS

- Aguayo, S. (2016). *En el desamparo. Los zetas, El estado, la sociedad y las víctimas de San Fernando, Tamaulipas (2010), y Allende, Coahuila (2011)*. Documento de trabajo del Centro de Estudios Internacionales de el Colegio de México, realizado con el auspicio de la Comisión Ejecutiva de Atención a Víctimas (CEAV). Recuperado de: <http://eneldesamparo.colmex.mx/>
- Aguayo, S. (2015). *De Tlatelolco a Ayotzinapa. Las violencias de Estado*. Ediciones Proceso. México DF.
- Artículo 19; Centro ProDH, Fundar, INAI, Universidad Iberoamericana (2016). *Archivo Memoria y Verdad. Saber para no repetir*. Recuperado de: <http://www.memoriayverdad.mx/>
- Calveiro, P. (2012). *Violencias de Estado. La guerra antiterrorista y la guerra contra el crimen como medios de control global*. Siglo XXI editores. Buenos Aires.
- CIDE (2016). Informe de eventos violentos 20016-2011. Recuperado de: <http://www.politicadedrogas.org/PPD/index.php/observatorio/descargables.html>
- Doss, E. (2010). *Memorial Mania. Public feeling in America*. Chicago: The University Chicago Press.
- Esteva, G. y Baschet, J. (2013). *Rebelarse desde el nosotrxs*. Colectivo zapateando al mal gobierno. Querétaro
- Fernández, P. (1994). *La Psicología Colectiva un Fin de Siglo más Tarde*. Barcelona: Anthrosos.
- Illades, C. y Santiago, T. (2014). *Estado de Guerra. De la guerra sucia a la narco-guerra*. Ediciones Era, México, DF.
- Jelin, E. y Langland, V. (2003). *Monumentos, memoriales y marcas territoriales*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Le Goff, J. (1977). *El Orden de la Memoria. El Tiempo como Imaginario*. Barcelona: Paidós.

- Mbembe, A. (2011). *Necropolítica*. Barcelona. Edit Melusina.
- Mendoza, J. (2015). *Sobre memoria colectiva. Marcos sociales, artefactos e historia*. Jorge Mendoza García. México.
- Nora, P. (2009). Pierre Nora en Les Lieux de Mémoire. Santiago de Chile: Trilce/LOM.
- Ovalle, L. y Díaz, A. (2014). Memoria de la narcoviolenca en México. Registro visual de un dispositivo de desaparición. En *Revista de Historia*. IHNCA, Managua. 31.
- Periodistas de a Pie. Informe Mas de 72. <http://www.masde72.periodistas-deapie.org.mx/>
- Piper, I. (2009). Investigación y acción política en procesos de memoria colectiva. En R. Vinyes (Ed.), *El Estado y la memoria: gobiernos y ciudadanos frente a los traumas de la historia* (pp. 151-172). Barcelona, España: RBA.
- Reguillo, R. (2011). La narcomáquina y el trabajo de la violencia. Apuntes para su decodificación. En *Revista E-misférica*, 8 (2). Instituto Hemisférico de Performance y Política. NY.
- Sicilia, Javier; Vázquez Eduardo. (2016) *El movimiento por la paz con Justicia y Dignidad*, Editorial ERA. México DF.
- Shedler, A. (2015). *En la niebla de la guerra. Los ciudadanos ante la violencia criminal organizada*. CIDE. México, DF.
- Valencia, S. (2010). *Capitalismo Gore*. Melusina. Barcelona.
- Vázquez, F. (2001). *La memoria como acción social: relaciones, significados e imaginario*. Barcelona, España: Paidós.

AUTORAS Y AUTORES

Mónica Ayala-Mira. Doctora en Psicología egresada del Doctorado Interinstitucional en Psicología, de la región centro-occidente de México. Maestra en Psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) con especialidad en Terapia Familiar. Licenciada en Psicología Organizacional por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Realizó una pasantía en la Universidad Autónoma de Barcelona en el grupo *Fractalidades en la investigación crítica*. Egresada del Curso de Actualización en Género del PIEM-Colegio de México, Diplomado Introducción a la Investigación Feminista por el CEIICH de la UNAM y Fundamentos de la Metodología Feminista por la Universidad de Rovira i Virgil. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional para la Ciencia y Tecnología. Cuenta con Perfil PRODEP. Su línea de investigación: género, trabajo y familia, con los temas de construcción de las masculinidades y feminidades, liderazgo en mujeres, violencia y prevención de la violencia de género. Coordina el *Programa de Investigación e Intervención*

Psicosocial en Género y Familia de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California, en la cual es profesora investigadora de tiempo completo.

Paula Cruz Ríos. Originaria de la comunidad zapoteca de Villa Hidalgo Yalálag, Oaxaca, en el año de 1970. Licenciada en psicología por la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Recientemente egresada de la Maestría en Estudios Socioculturales por el Instituto de Investigaciones Culturales de la UABC. Obteniendo mención honorífica por la tesis titulada “Palabras de lluvia en el desierto: mujeres yalaltecas en Mexicali”. Actual docente en la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa, de la asignatura Psicología del Mexicano. Otras experiencias laborales: Asesora-Investigadora del Bachillerato Integral Comunitario, en el Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca. (CSEIIO). Evaluadora y colaboradora externa, de diferentes asociaciones civiles, sobre programas comunitarios psicoeducativos. Consultora Externa, en Baja California del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) en la evaluación a los Centros de Atención Educativa (CAEI) con atención a hijos de mujeres jornaleras agrícolas. Coordinadora Regional, en la zona del Istmo, del Consejo Nacional de Fomento Educativo en Tehuantepec, Oaxaca. Coordinadora Académica del Proyecto de Atención Educativa a Población Indígena (PAEPI), brindando atención básica a las

comunidades indígenas nativas dentro del Consejo Nacional de Fomento Educativo en Baja California.

Alfonso Díaz Tovar. Antropólogo visual y psicólogo social por la UNAM. Actualmente es doctorando en Antropología Social, por la UNAM. En su labor profesional integra equilibradamente proyectos de investigación y de creación: sus trabajos se centran en prácticas sociales de conmemoración y lugares de recuerdo, en especial sobre el tema de la “desaparición forzada” en México. Es director del proyecto de investigación y serie documental “Museos Vivos”, transmitido en el canal nacional digital de tv abierta “Una Voz con Todos”. Curador de la intervención museográfica “Lugar de memoria y reconciliación”, exposición en la UABC IIC-Museo, donde además es coordinador junto con Paola Ovalle, del proyecto RECO. Entre sus publicaciones más importantes se encuentran “El cine documental como artefacto de las memorias subalternas” (Venezuela, 2014), “Pensar la memoria desde la frontera: Recuerdo, reconstrucción y reconciliación en el caso del pozolero” (EUA, 2014) y “Prácticas conmemorativas de la Guerra Sucia en México (España, 2015). Su producción audiovisual, incluye además de dos temporadas de la serie Museos Vivos (2013-2015), diferentes cortos documentales experimentales. Co-dirección del Corto documental “Pie de página” (2014) ganador, entre otros premios en festivales, como mejor Cortometraje

Documental Mexicano en el DOCSDF 2014; co-dirección del Corto documental “Puntos Suspensivos”, Premio Zanate CONACULTA 2015 al mejor corto documental mexicano y ganador del XIV Concurso Nacional de Video Experimental 2016. Actualmente cursa el doctorado en Antropología en el IIA de la UNAM.

Gloria Elizabeth García Hernández. Doctora en Ciencias Sociales con Especialidad en Sociología por el Centro de Estudios Sociológicos de El Colegio de México. Maestra en Psicología Social por la Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología. Cursó el Diplomado en 7° Programa de Estudios em Saude Reproductiva e Sexualidade, Brasil, Sao Paulo. Es Licenciada en Psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología. Es Profesora Investigadora de Tiempo Completo, adscrita a la Licenciatura en Psicología Social, Departamento de Sociología, División de Ciencias Sociales y Humanidades, UAM-Iztapalapa, Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel 1, Cuenta con Perfil PRO-DEP-Programa para el Desarrollo Profesional Docente, SEP y Obtuvo el Premio Nacional de Tesis sobre Juventud 2013, Instituto Mexicano de la Juventud en la categoría Tesis de Doctorado. Sus áreas de interés son género, curso de vida, transiciones y trayectorias, Embarazo en la adolescencia, vulnerabilidad y exclusión social y métodos cualitativos de investigación.

Manuel González Navarro. Profesor- investigador en la Universidad Autónoma Metropolitana- Iztapalapa. Diplomado en Análisis Político por la Universidad Iberoamericana. Maestría en Psicología social y Doctorado en Psicología Social por la Universidad Nacional Autónoma de México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Presidente de la Sociedad Mexicana de Psicología Social, A.C. (SOMEPSO). Cuenta con publicaciones en revistas nacionales e internacionales, así como capítulos en libros colectivos. Los más recientes: *Psicología Política: Historia, modelos y aplicaciones* (2016). En Nateras, J.; Argica, S. y Mendoza, J. (Coord.)(2016). *Psicologías sociales aplicadas*. Madrid. Biblioteca Nueva/UAM. *Sistemas de pensamiento en la memoria colectiva de los mexicanos*. En González-Navarro, M. y Mendoza- García, J. Coord.) (2017). *Memoria colectiva de América Latina*. Madrid, Biblioteca Nueva-UAM. Sus líneas de investigación son Psicología Política. Memoria colectiva y Participación ciudadana.
Correo: gona56@hotmail.com

Emilia Cristina González Machado. Licenciada en Psicología y Maestría en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), México. Doctorado en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Coahuila, México. Especialidad en Pedagogía para la formación de jóvenes y adultos por el Centro Regional de la UNESCO, México (CREFAL). Diplomado en Mundos Juveniles,

sujetos, trayectorias y ciudadanías, por el Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Diplomado en Evaluación Colegiada del Aprendizaje por el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (IIIDE-UABC). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) 2016-2018. Miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Miembro de la Sociedad Latinoamericana de Estudios Interculturales. Miembro de la Red Nacional de Investigadores en Educación y Valores. Líneas de interés: Estudios de las juventudes, Desigualdades sociales y Educación Superior. Profesora investigadora de Tiempo Completo en la Facultad de Ciencias Humanas en la Universidad Autónoma de Baja California, México. Contacto: cristina.gonzalez@uabc.edu.mx

Elsa de Jesús Hernández Fuentes. Profesora de tiempo completo y Coordinadora de la Lic. en Sociología en la Facultad de Ciencias Humanas de la UABC: Lic. en Sociología, Maestra en Estudios y Proyectos Sociales, Candidato a Doctor en Planeación y Desarrollo Sustentable por la UABC, colaboradora del cuerpo académico Estudios sociales y jurídicos, derechos humanos y seguridad pública. Contacto: elsahdez@uabc.edu.mx

Lilian Paola Ovalle. Psicóloga por la Pontificia Universidad Javeriana. Con maestría y en Ciencias Sociales por la

UABC y Doctorado en Estudios de la Globalización por la UABC. Actualmente es investigadora del Instituto de Investigaciones Culturales- Museo. De la Universidad Autónoma de Baja California. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores (S.N.I Nivel 1). Está inscrita al cuerpo académico Culturas Contemporáneas y Discursividades. Coordinadora junto con Alfonso Díaz del proyecto RECO. Se ha especializado en el estudio de la violencia social y los procesos socioculturales derivados del consumo y tráfico de drogas. Otro de sus principales intereses académicos, está relacionado con el uso de imágenes (fotografía y video) en la investigación sociocultural y la Videodocumentación como una técnica de investigación de base comunitaria. Su producción audiovisual, incluye la Co-dirección del Corto documental “Pie de página” (2014) ganador, entre otros premios en festivales, como mejor Cortometraje Documental Mexicano en el DOCSDF 2014; co-dirección del Corto documental “Puntos Suspensivos”, Premio Zanate CONACULTA 2015 al mejor corto documental mexicano y ganador del XIV Concurso Nacional de Video Experimental 2016. Es autora de los libros “Engordar la vena. Discursos y prácticas de los usuarios de drogas inyectables” 2009, y “Entre la indiferencia y la satanización. Representaciones sociales del narcotráfico” 2007, “Reco, arte comunitario en un lugar de exterminio” 2016, todos editados por la UABC.

Jaime Olivera Hernández. Es originario de la Ciudad de México. Doctor y maestro en Estudios Socioculturales por el IIC-MUSEO de la UABC, y licenciado en Sociología por la UAM-X. Actualmente es profesor de tiempo completo de la licenciatura en sociología, en la Facultad de Ciencias Humanas de la UABC. Su trabajo de investigación ha estado enfocado a la interpretación de la violencia relacionada al tráfico de drogas ilegalizadas, la violencia patriarcal, así como a la ejercida en espacios de reclusión, en el México contemporáneo.

Ernesto Israel Santillán Anguiano. Licenciatura en Psicología, y Maestría en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), México. Doctorado en Ciencias y Humanidades para el Desarrollo Interdisciplinario por la Universidad Autónoma de Coahuila, México. Estudios de Especialidad en Pedagogía para la formación de jóvenes y adultos por el Centro Regional de la UNESCO, México (CREFAL). Diplomado en Mundos Juveniles, sujetos, trayectorias y ciudadanías, por el Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Miembro del Cuerpo Académico: Estudios y proyectos psicopedagógicos. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) 2017-2019. Actualmente imparte cursos a nivel licenciatura y posgrado. Cuenta con publicaciones (como autor y coautor) nacionales e internacionales, en el área de la educación, las

humanidades y ciencias sociales entre libros, capítulos del libro, artículos en revistas indexadas-arbitradas y ponencias en extenso. Ha participado en proyectos institucionales e interinstitucionales relacionados con contextos socioeducativos, jóvenes escolares e intervención comunitaria, así como proyectos de investigación nacional con financiamiento externo (Programa para el Desarrollo Profesional Docente-PRODEP). Sus líneas de trabajo son identidades juveniles, interculturalidad e intervención comunitaria.

Jesús Adolfo Soto Curiel. Es Doctor en Ciencias y Humanidades para el Desarrollo Interdisciplinario por la Universidad Autónoma de Coahuila y la Universidad Nacional Autónoma de México. Especialista en Políticas Culturales y Gestión Cultural, por la Universidad Autónoma Metropolitana y Licenciado en Ciencias de la Comunicación por la Universidad Autónoma de Baja California. Actualmente es el Director de la Facultad de Ciencias Humanas de la UABC. Productor de los cortos documentales “Pie de página” (2014) (Mejor Cortometraje Documental Mexicano en el DOCSDF 2014) y “Puntos Suspensivos” (20015) (Premio Zanate CONACULTA 2015 al mejor corto documental mexicano y ganador del XIV Concurso Nacional de Video Experimental 2016). Director del espacio de producción y difusión de la cultura cinematográfica 2 VEINTE 22. Su última publicación es: “Recordar en presente. Cine documental y memoria en México” (2016) Editado por la UABC.

DIVERSIDAD METODOLÓGICA
EN LA INVESTIGACIÓN PSICOSOCIAL

se terminó de imprimir en mayo de
2018, en los talleres de Estampa Artes
Gráficas, Privada de Doctor Márquez 53,
Col. Doctores,
Tel. 55 30 52 89 / 55 30 55 26
estampa.direccion@gmail.com
Tiraje: 500 ejemplares.

